Niveau(x) d'enseignement : ?  Numéro EDUQ : 9378121
Centre d'intérêt : 751

---

Gagnier, Marie.

Vers une maîtrise du français écrit, ou, L'odyssée du cyclope / Marie Gagnier. -- Montréal : Association des collèges du Québec, 1992.
27, 123, 34 p. ; 28 cm. -- (Fonds A.C.Q. ; 23)

Titre de la couv. "Cette recherche a bénéficié du support financier du Fonds A.C.Q. 1990-91" Dépouillement : 1. Recueil de textes -- 2. Cahier de notions théoriques et applications -- 3. Cahier de tests de sortie.

Vedette(s)-secondaire(s) : Association des collèges du Québec

---

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Composition • Evaluation de l'apprentissage • Evaluation formative • Instrument d'évaluation • Test • Collégial (Ordre d'enseignement)

---

Ce rapport se présente en trois parties. La première propose un recueil de textes narratifs dont le thème central représente les grandes figures mythiques, textes destinés à favoriser la maîtrise du français écrit au collégial. Des questions à la fin de chacun des textes visent à vérifier la compréhension réelle de l'élève et lui font voir différentes techniques de rédaction. La deuxième partie comprend des démonstrations théoriques et des mises en pratique immédiate de la théorie découpée en secteurs difficiles à maîtriser. Des tests d'entrée et des grilles d'évaluation formative permettent à l'élève d'évaluer son degré de connaissance à chaque étape et de prévoir ce qui lui reste à acquérir. Une troisième partie comporte une série de tests portant sur la structure de la langue écrite, sur le code, le vocabulaire et la rédaction. Les corrigés figurent à la fin du cahier.

---

Type de document :

---

9370121

## AVERTISSEMENT

L'Association des collèges du Québec a créé le Fonds A.C.Q. pour encourager l'esprit de recherche dans l'enseignement et diffuser les résultats des recherches dans les collèges. Le support financier de l'Association ne couvre pas le coût réel des recherches et surtout ne paie pas à son vrai prix le travail intellectuel du chercheur. C'est pourquoi nous parlons seulement d'encouragement à la recherche. C'est pourquoi aussi les auteurs gardent tous les droits de publication et d'utilisation des résultats de leurs recherches, à moins que ces droits n'appartiennent, par un autre accord, au collège ou à un autre organisme pour lequel travaillent les auteurs.

Cependant, pour favoriser la diffusion de l'information sur l'état des recherches, les auteurs soutenus par le Fonds A.C.Q. s'engagent à mettre une copie de leurs travaux à la disposition de chaque collège membre de l'Association. Ainsi, l'Association n'est pas l'éditeur des rapports de recherches, qu'elle diffuse comme ils ont été présentés pr les chercheurs. Pour toute autre utilisation des résultats des recherches, on doit d'abord obtenir l'autorisation des auteurs ou, selon le cas, de leur collège.

Montréal, mars 1992

Cahier d'activités Français 601-111

# VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

OU

# L'ODYSSEE DU CYCLOPE

Recueil de textes

MARIE GAGNIER

COLLEGE LAFLECHE

# INTRODUCTION

Chaque escale comprend cinq textes. Dans le cadre apparaissant avant le titre de chaque texte, les diverses utilisations sont indiquées. Ainsi, un même texte peut servir au test d'entrée, à des exercices de code et de lexique. Parfois, aussi, un texte est réservé à un secteur particulier.

Chaque escale est conçue d'après le modèle suivant: Le premier texte introduit le personnage mythique qui, à son tour, introduit la matière théorique et expérimentale de l'escale. Un autre texte met en situation le personnage. Enfin, les trois autres textes actualisent le personnage en attribuant à un personnage contemporain les caractéristiques du personnage mythique ou en reproduisant la situation dans un contexte moderne.

Un bref questionnaire accompagne chacun de ces textes. Il vise à vérifier la compréhension réelle de l'élève et l'amène à considérer diverses techniques de rédaction.

On peut également utiliser les textes à des fins autres que celles conçues par l'auteure. On pourrait, par exemple, effectuer un travail de repérage de la nature et de la fonction des mots, chercher les règles de ponctuation ou d'accord qui régissent le texte. Autrement dit, il est possible de reprendre ce matériel et de modifier le champ d'application des apprentissages.

Les présents textes sont narratifs, les discours argumentatif, analytique et critique seront exploités dans des escales subséquentes.

## TABLE DES MATIERES


ESCALE 1 Atlas: un porteur de monde: Le Verbe

Texte 1: Qui est Atlas? ..... 1-2
- Test d'entrée: structure
- Test d'entrée: code
- Exercices: structure

Texte 2: Le complexe d'Atlas..... 3-6
- Test de sortie: structure
- Exercices: rédaction
- Test de sortie: code

Texte 3: La confession d'Atlas..... 7-9
- Exercices: code
- Test de sortie: lexique

Texte 4: Dans la peau d'Atlas ..... 10-11
- Exercices: rédaction
- Test de sortie: rédaction

Texte 5: Atlas se souvient..... 12-13
- Test d'entrée: lexique

ESCALE 2 Les moutons de Panurge: réaction en chaîne
Le groupe nominal

Texte 1: Ce que l'histoire a retenu..... 14-16
- Test d'entrée: structure
- Test de sortie: lexique
- Exercices: rédaction

Texte 2: L'instinct grégaire..... 17-18
- Test de sortie: structure
- Test d'entrée: code
- Exercices: lexique
- Exercices: rédaction

Texte 3: Les moutons de Barthélémy..... 19-21
- Test de sortie: code
- Exercices: rédaction

Texte 4: Je vous regarde me regarder..... 22-24
- Test d'entrée: lexique
- Exercices: code
- Exercicies: rédaction

Texte 5: Les quinze moutons d'Emile..... 25-27
- Test d'entrée: rédaction

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEXTE 1

1. Test d'entrée: structure
2. Test d'entrée: code
3. Exercices: structure

---

## QUI EST ATLAS?

Paragraphe 1

1. En des temps lointains, les hommes ont inventé des dieux qui sont nés du ventre de leur terreur et à qui ils ont prêté des vies et des morts. 2. Ces dieux de chair et de sang étaient dotés de mille pouvoirs et ils étaient comblés de talents incommensurables. 3. Toutefois, ils sont tombés dans des pièges et ils ont agi en voleurs et en violeurs de temps, d'espace, de coeurs et de corps. 4. Ils ont déchiré les draps blancs de l'amour, se sont brisés contre les récifs de la haine.

Paragraphe 2

5. A l'insu des horlogers et des gens pressés, ces dieux, ces géants, ces personnages, ces personnes-images se sont imprimés sur la rétine du temps. 6. Tapis derrière l'oeil, cachés dans l'inconscient, noués dans la gorge des fous, étirés dans les gestes des enfants, ils sont devenus des états d'âme, des verbes d'état, tandis que les humains amnésiques ont monopolisé les verbes d'action, ont confondu être et avoir, créer et faire, parler et se dire.

Paragraphe 3

7. Cela se passait bien avant que la science crie: "Eureka!", avant que la beauté du monde soit une toile compacte de millions de particules et avant que la poésie dynamite ses paysages à coups de neutrons et de protons. 8. Quand on ne savait rien, on croyait à tout. 9. On croyait, comme les enfants, que le ciel était un toit bleu et gris posé au-dessus du monde plat et minuscule, tenant par quelques troncs d'arbres invisibles, tenant peut-être, par la

seule force des désirs. 10. C'était un toit suspendu, mais aussi le sol des dieux qui le perçaient pour descendre d'un bond sur la terre et qui se refermait instantanément derrière eux comme une paupière lourde de veille.

Paragraphe 4

11. En des temps lointains, quand dans la tête des humains existaient des géants et des dieux, Atlas fut condamné à porter le ciel sur ses épaules, à supporter la voûte céleste pour que l'horizon demeure toujours un rêve et un but. 12. Atlas était un géant. 13. Qui d'autre aurait pu toucher le ciel et le supporter sans mourir écrasé sous le poids du mystère?

Paragraphe 5

14. Quelle a été la raison de sa condamnation? 15. Les géants ont sans doute perdu la bataille qu'ils avaient engagée contre les dieux puisque Atlas est condamné par Zeus, père des dieux et des hommes, à tenir le ciel, à devenir ni plus ni moins un pilier d'univers.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Comment le caractère humain des dieux est-il démontré?

2. Que veut dire l'expression "s'imprimer sur la rétine du temps"?

3. Par quels éléments de comparaison établit-on la différence entre l'ère moderne et les anciennes civilisations?

4. Etablis la différence entre le but de la punition infligée à Atlas et le motif de cette punition.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEXTE 2

1. Test de sortie: structure
2. Exercices: rédaction
3. Test de sortie: code

## LE COMPLEXE D'ATLAS

Paragraphe 1

1. Dehors, la nuit noire et souveraine tombe sur la ville qui se blottit sous les draps en soupirant avant de sombrer dans le sommeil qui répare de tout. 2. Ici, à l'urgence, la nuit n'existe pas vraiment. 3. Le temps se fragmente plutôt en cris d'enfants, en roulements de civières, en solitude greffée aux poteaux de soluté. 4. La douleur qui ne prend pas de repos, qui ne remonte pas son réveil-matin, attend qu'on la palpe et qu'on la diagnostique. 5. La douleur qui désespère dans les yeux graves et affolés, dans les jaquettes qui bâillent sur les corps recroquevillés, attend qu'on la soigne et qu'on la dompte en douceur.

Paragraphe 2

6. Dans la chambre 111, au bout du couloir qu'on a repeint couleur crème, couleur visage blême, deux femmes que sépare un mince rideau de même texture que les draps, se débattent en silence contre l'angoisse qui poisse et empoisonne jusqu'à la plus petite gorgée d'eau. 7. L'une, maigre à faire peur, maigre à faire mal, est déjà installée dans le provisoire, puisqu'elle est habillée de l'uniforme informe et rugueux des malades, sa vie d'avant toute pliée sous la civière. 8. Depuis cinq jours, elle est couchée sur l'étroit matelas qui n'a pas à être confortable parce qu'à l'urgence, on ne fait que passer, qu'attendre son transfert ou sa sortie de l'enfer blanc, de l'enfer-éther.

9. L'autre, qui est arrivée cet après-midi, vit encore à l'abri dans ses jeans délavés et son gilet de laine. 10. Elle est agenouillée sur sa civière, les bras levés en une prière inutile:

personne ne vient. 11. L'une qui prend le rythme languissant de la maladie, fixe le mur devant elle. 12. L'autre qui refuse cette prison sans grilles, s'agite, halète, souffre à grands hoquets sur son lit de fortune et d'infortune. 13. Elles n'ont pas échangé un mot, elles sentent simplement la présence de l'autre comme une agression, comme un vol à coeur armé.

Paragraphe 3

14. Ici, on perd son identité parce qu'on n'est plus qu'une partie du corps. 15. La maigre, par exemple, est devenue: "les intestins bousillés". 16. Et l'autre? 17. Un médecin qui ne portait pas de sarrau, est venu la voir... 18. L'autre, c'est donc: "la tête détraquée" 19. Celle-ci n'entend rien d'autre qu'elle-même alors que la maigre n'entend plus que les autres, terriblement vide de mots et de sentiments. 20. Lavage de coeur...

Paragraphe 4

21. Au moment où l'on tamise les lumières du couloir pour que se crée l'illusion de la nuit, "la tête détraquée" se met à crier, se met à hurler. 22. Le cri perce le corps de la maigre, cherche la veine de sympathie, ne trouve que celle de l'angoisse. 23. Une infirmière passant dans le couloir et poussant devant elle un wagonnet grinçant, entre et entraîne la femme hurlante dans le couloir où il est est permis de faire du bruit.

Paragraphe 5

24. "J'ai la maladie d'Atlas!" crie-t-elle lorsqu'elle sort de la chambre. 25. Du côté des civières pieusement alignées contre le mur, c'est l'indifférence totale qui continue de planer parce que c'est une maladie inconnue, parce que cela ne peut pas être une maladie. 26. L'infirmière qui pense à ses pieds endoloris qui élancent après six heures de compression dans des chaussures pourtant réputés être confortables, soupire profondément. 27. "L'astragale?" 28. "L'atlaquoi?" 29. "L'atlas?" 30. Où est-ce situé dans le corps ça? 31. Est-ce que ça n'est pas un livre

bourré de cartes pour la géographie?

Paragraphe 6

32. "Ici, c'est pire que dehors, gémit la femme, qui, portée et emportée par son élan, agrippe le bras de l'infirmière. 33. Les plafonds sont si bas que je vais mourir écrasée! 34. J'ai passé la soirée à tenir celui de la chambre qui sent sa maladie à elle! 35. Je suis obligée de me coucher et le plafond va m'écraser! 36. J'ai peur! 37. Je vais mourir! 38. Je pourrais encore le tenir un peu, mais il faut que je sois toute seule dans la chambre et que les lumières restent allumées! 39. Je veux être toute seule! 40. Elle est trop blanche! 41. Elle est à moitié-morte! 42. J'ai bien assez de ma maladie!"

Paragraphe 7

43. Des larmes glissent sur les tempes, dans l'oreille dans le cou de la maigre. 44. "Regardez! crie la femme. 45. Le plafond qui s'en vient droit sur moi!"

Paragraphe 8

46. Elle lève les bras au-dessus de sa tête pendant que l'infirmière cherche du regard quelqu'un qui pourrait la remplacer à l'écoute attentive de cette folie qui n'a guère l'air d'être douce. 47. "Je l'ai lu! poursuit la femme. 48. Atlas tenait le ciel sur ses épaules. 49. Il était puni! 50. Il est mort! 51. Ça prend quelqu'un pour le remplacer! 52. J'ai peur!
53. J'ai peur! 54. Il descend encore! 55. Il va m'écraser!"

Paragraphe 9

56. Dans la chambre, du corps maigre et crucifié sur les draps, sort une petite voix éraillée: "Pauvre conne... 57. C'est la mort qu'on tient au bout de nos bras. 58. Juste la mort!
59. Toute la vie, juste la mort..."

## QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. En te référant au texte, montre que l'hôpital est un champ de bataille où les malades apparaissent comme les géants défaits du texte 1.

2. Quels sont les éléments qui permettent la comparaison entre les deux femmes de la chambre 111?

3. Que veut dire souffrir du complexe d'Atlas?

4. Expose les trois réactions ou attitudes différentes devant les cris d'angoisse de la femme souffrant du complexe d'Atlas?

## VERSION SIMPLIFIEE D'UNE PARTIE DU TEXTE POUR EXERCICE DE REDACTION

Paragraphe 1

1. La nuit tombe. 2. A l'urgence, la nuit n'existe pas. 3. Le temps se fragmente. 4. La douleur attend qu'on la palpe. 5. La douleur attend qu'on la soigne.

Paragraphe 2

6. Deux femmes se débattent contre l'angoisse. 7. L'une est installée. 8. Elle est couchée. 9. L'autre vit à l'abri. 10. Elle est agenouillée. 11. L'une fixe le mur. 12. L'autre s'agite. 13. Elles n'ont pas échangé un mot, elles sentent la presence de l'autre.

Paragraphe 3

14. On perd son identité. 15. La maigre est devenue: "les intestins bousillés". 16. Et l'autre? 17. Un médecin est venu la voir. 18. L'autre, c'est: "la tête détraquée". 19. Celle-ci n'entend qu'elle-même, la maigre n'entend que les autres. 20. Lavage de coeur...

Paragraphe 4

21. "La tête détraquée" se met à crier. 22. Le cri perce la maigre, cherche la sympathie, trouve l'angoisse. 23. Une infirmière entre et entraine la femme.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEXTE 3

1. Exercices: code
2. Test de sortie: lexique

## LA CONFESSION D'ATLAS

Paragraphe 1

1. Tout mon corps souffre. 2. Les pieds dans l'eau glacée des grands océans, les mollets entaillés par les mains coupantes des rochers, la taille fouettée par les vents mauvais, le souffle pris dans le filet des grands oiseaux, les doigts soumis à la colère de l'éclair, les épaules endolories par le poids bleu de ma punition, les tempes martelées par les cris des dieux, je hurle dans la nuit en avalant des nuages qui lavent mes poumons, gonflent mes spasmes, qui épongent mal ma souffrance.

Paragraphe 2

3. Je voulais vaincre les dieux. 4. Je voulais qu'ils se taisent. 5. Je suis vaincu. 6. Je ne suis que silence. 7. Le ciel tombe sur ma tête. 8. Je tiens le ciel. 9. Je divague en plein ciel. 10. Je ne suis rien d'autre que le poids de ma défaite qui éclabousse mon orgueil et ma fierté d'être assez grand pour supporter le mal de vivre.

Paragraphe 3

11. Je pensais: un géant est à l'abri. 12. Un géant grandit dans sa démesure. 13. Mais depuis, dans ma vie trop étroite, je comprends qu'il n'existe que des géants du dedans, qu'on ne grandit qu'à l'intérieur de soi. 14. Il suffit d'un homme pour me l'apprendre. 15. Un homme grimpant la plus haute montagne pour me parler à moi, le porteur de monde.

Paragraphe 4

16. J'agenouille le ciel sur mes reins. 17. Je prends l'homme dans ma main. 18. Je l'approche jusqu'à mon visage.

19. Héraclès, fils de Zeus et d'Alcmène, une pauvre mortelle, me parle des douze travaux qu'il a à accomplir. 20. Déjà, il vainc des monstres. 21. Son courage me stupéfie. 22. Il tient dans la paume de ma main! 23. Le sang de son père coule dans ses veines, gonfle sa chair rude comme l'écorce et le froid.

24. Mon coeur se tord. 25. Je pourrais le broyer en refermant ma main. 26. Zeus me punit. 27. Un de ses innombrables fils me séduit et me surprend par cette toute petite coquille de force logée dans sa poitrine et qui me brûle plus intensément que le soleil. 28. Je lui demande rudement pourquoi il a tant besoin de me raconter ses exploits. 29. Mon souffle a failli le faire basculer dans le vide si total qu'il y a entre le ciel et la terre. 30. Il s'agrippe à mon pouce, se hisse vivement sur le marbre de ma chair. 31. Je ris tout bas, tout au fond de ma gorge pour ne pas le perdre irrémédiablement. 32. Il brise ma solitude et ma résistance. 33. Je l'écoute exposer son plan. 34. Il doit voler des pommes d'or dans le jardin des dieux que mon oeil peut voir aux limites occidentales de la terre. 35. Les Hesphérides, trois nymphes tentatrices et un dragon redoutable gardent les fruits. 36. Il veut que ce soit moi qui ravisse ces trésors pendant qu'il me remplacera dans ma tâche en soutenant le ciel sur ses épaules. 37. Je détourne la tête et je laisse tomber mon rire sur la terre. 38. Une immense forêt est déracinée. 39. Un fleuve sort de son lit d'algues et inonde une plaine fertile et peuplée. 40. Je me couche sur les océans en prenant bien garde de ne pas écraser de continents. 41. Je tends la main, prends tout l'arbre entre mes doigts. 42. La haine du dragon lèche mon poignet, en roussit les poils. 43. Les nymphes s'agrippent aux racines, mais elles tombent dans la mer quand je lève ma main au-dessus du jardin. 44. Cela ne prend que quelques instants. 45. Héraclès me laisse reprendre le ciel sur mes épaules. 46. Je relève la toile bleue dangereusement tendue à hauteur d'homme. 47. Sur la terre, on a à peine le temps de se rendre compte que

l'horizon est à portée de main. 48. Quelques-uns le heurtent peut-être de leur front en croyant faire un mauvais rêve. 49. Les pommes d'or, je les donne à Héraclès.

Paragraphe 5

50. Nous nous promettons de garder le silence sur nos rôles respectifs. 51. Je ne veux pas que l'on sache que le ciel a failli tomber sur la terre. 52 Il ne veut pas l'on sache que les fruits d'or n'ont pas été ravis par lui ni que l'univers des dieux a été pris sur ses épaules le temps d'un soupir.

Paragraphe 6

53. Toute ma longue vie, je tiendrai le ciel sur mes épaules, me croyant unique au monde. 54. Toute ma vie, je me demanderai comment tiendra le ciel quand je tomberai dans la mort.
55. (Je suis tombé. 56. Pas le ciel. 57. Pas encore le ciel.)

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Par quels moyens techniques, l'auteure du texte donne-t-elle l'impression qu'il s'agit d'une véritable confession écrite par Atlas lui-même?

2. Quel est l'effet obtenu par l'utilisation abondante de phrases simples?

3. Trouve dans le texte les différentes façons de nommer le ciel.

4. Relève des phrases qui expriment la grandeur et la force excessives d'Atlas.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEXTE 4

1. Exercices: rédaction
2. Test de sortie: rédaction

## DANS LA PEAU D'ATLAS

Paragraphe 1

1. Par un après-midi pluvieux et maussade, au terrain de soccer numéro deux, les Géants de Québec affrontent les Dieux de Matane. 2. Déjà, après quelques minutes de jeu, les Dieux ont marqué un but. 3. Les Géants multiplient les erreurs, n'arrivent pas à dépasser la ligne du centre, envoient de superbes passes à l'adversaire.

Paragraphe 2

4. Jean-François Legris, le gardien de but des Géants, se demande, une fois de plus, pourquoi il a choisi d'occuper cette position intenable dans l'équipe. 5. Chaque défaite le jette à plat ventre dans la boue de l'humiliation. 6. Chaque victoire le propulse dans les nuages merveilleusement coussinés de la gloire. 7. On a beau lui dire qu'il ne porte pas l'équipe sur ses épaules, les tirs, c'est lui qui les reçoit! 8. Les buts, c'est contre lui qu'ils sont marqués! 9. Pour la millième fois, lui semble-t-il, il se lance dans le vide, tombe dans la flaque d'eau qui couvre à présent son territoire, en tenant le ballon contre sa poitrine. 10. Le corps d'un Dieu s'abat sur lui. 11. Il ne ressent rien d'autre qu'une immense fierté. 12. Un fois relevé, ruisselant et glacé, Jean-François crie: "Allez, les gars! 13. A l'attaque! 14. Je veux vous voir de dos maintenant!"

Paragraphe 3

15. Le jeu se dirige enfin vers le territoire des Dieux. 16. De sa prison trouée, le gardien des Géants encourage son offensive, saute sur place, seul de son côté des choses, à des

kilomètres, dirait-on, de l'action. 17. Un but! 18. Enfin un but! 19. Qui a compté? 20. "Allez, les gars, on continue! 21. Je ne veux pas vous voir la face avant la fin de la partie!" crie-t-il encore. 22. C'est à croire que toute l'équipe a compris le désir de solitude de Jean-François puisqu'on joue de longues minutes dans le territoire des Dieux. 23. "Un parapluie, un livre, Jean-François?" crie un parent dans l'assistance. 24. Trois autres buts sont marqués par les Géants et Jean-François se sent inutile au fond de son immense filet. 25. Il lève les yeux vers la barre transversale et pense à Atlas...

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Compare la situation de Jean-François à celle d'Atlas.

2. Quelles phrases donnent l'impression que Jean-François est en quelque sorte un géant?

3. Qu'est-ce qui dans le texte fait ressentir la très grande solitude du gardien de but.

4. Où le narrateur se place-t-il pour décrire cette partie de soccer?

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEXTE 5 1. Test d'entrée: lexique

ATLAS SE SOUVIENT

Paragraphe 1

1. Enfant, Atlas se blotissait entre les bras des grandes forêts échevelées. 2. Il émergeait de cette douceur touffue, s'étirant dans la plaine avant de barboter dans la mer. 3. Il ignorait encore qu'il persécutait le genre humain simplement en prenant son élan pour déployer les ailes fripées de son enfance démesurément rieuse et verdoyante. 4. Chaque fois qu'il trébuchait et s'éraflait les genoux sur les falaises rongées de sel, Atlas provoquait raz-de-marée et tremblements de terre.

Paragraphe 2

5. Adolescent, après avoir subi une série d'épreuves initiatiques, il rejoignit ses frères, il intégra la tribu des géants.
6. Comment en vinrent-ils tous à défier les dieux? 7. Atlas fut le dernier à approuver cette ultime décision, après que les géants eurent délibéré pendant des nuits entières et se soient ralliés à la sanglante et farouche résolution.

Paragraphe 3

8. Les dieux outrageaient l'univers. 9. Ils capturaient les pauvres mortels pour réaliser leurs desseins de vengeance et leurs rêves d'amour et de gloire. 10. Ils se justifiaient en invoquant leur supériorité et leur immunité. 11. Ils jubilaient, couchés paresseusement sur les nuages gonflés de leurs rires. 12. C'était trop.

Paragraphe 4

13. Les bruits de la bataille percutent encore le mur lisse de la mémoire d'Atlas. 14. Parfois, au bout du jour, Atlas oscille

lentement et le ciel gémit en de lugubres craquements. 15. Il faut absolument apaiser les dieux, se redresser, et réduire le vertige et la fatigue à un bercement béat. 16. Les yeux clos, il revoit le sang jaillir. 17. Il perçoit encore dans son corps noueux la haine qui les galvanisait tous, géants et dieux.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Qu'est-ce qui, dans ce texte, nous fait comprendre que ce n'est pas Atlas qui se raconte?
2. Montre que les géants aussi détruisaient l'univers.
3. Quelles phrases prouvent l'insensibilité des dieux?
4. Quel geste d'Atlas exprime une attitude de perdant?

lentement et le ciel gémit en de lugubres craquements. 15. Il faut absolument apaiser les dieux, se redresser, et réduire le vertige et la fatigue à un bercement béat. 16. Les yeux clos, il revoit le sang jaillir. 17. Il perçoit encore dans son corps noueux la haine qui les galvanisait tous, géants et dieux.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Qu'est-ce qui, dans ce texte, nous fait comprendre que ce n'est pas Atlas qui se raconte?
2. Montre que les géants aussi détruisaient l'univers.
3. Quelles phrases prouvent l'insensibilité des dieux?
4. Quel geste d'Atlas exprime une attitude de perdant?

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

| TEXTE 1 | 1. Test d'entrée: structure<br>2. Test de sortie: lexique<br>3. Exercices: rédaction |
|---|---|

CE QUE L'HISTOIRE A RETENU

Paragraphe 1

1. Au seizième siècle, François Rabelais, prêtre, médecin et écrivain, réalisa une oeuvre titanesque qui, vêtue des oripeaux bariolés d'une fiction époustouflante, faisait le procès des idées et des moeurs de son époque et qui dénonçait les aberrations et les outrecuidances des détenteurs de pouvoir.

Paragraphe 2

2. Cette vaste satire riche en rebondissements farfelus, en joyeuses libations et en discussions philosophiques mettait en scène trois personnages dont deux étaient des géants. 3. Cette démesure physique permettait à Rabelais d'amplifier le burlesque des situations et de créer une distance souhaitable entre réalité et fiction afin d'asséner quelques vérités douloureuses et d'étayer sa prose de sa propre conception du monde.

Paragraphe 3

4. Gargantua, énorme géant, est isssu de la légende populaire qui lui prêtait des gestes tels l'écrasement de deux cents brebis alors qu'il dormait et l'avalement du berger qui s'agrippa à une des dents du géant jusqu'à ce que celui-ci le rejette par un tous-sotement. 5. Rabelais reprend ce personnage et il lui invente une naissance, une enfance, une vie et une postérité en la personne de Pantagruel, son fils unique, qui est né en période de sécheresse, et dont le nom, au quinzième siècle, évoquait un petit démon qui altère, désignait, par extension, la suffocation. 6. Ce Pantagruel rencontre Panurge, homme de taille normale, dont le nom

signifie "rusé, apte à tout faire" et qui devient son compagnon d'aventures.

Paragraphe 4

7. Ces noms, de même que celui de l'auteur, sont passés dans le langage, sont devenus des noms communs ou des adjectifs qui figurent au dictionnaire. 8. Ce phénomène particulier se produit lorsqu'une qualité, un défaut, une attitude, un destin, caractérise fortement une personne réelle ou fictive. 9. C'est ce trait qui passe à l'histoire. 10. Ainsi pour désigner un gros mangeur, on dira: un gargantua. 11. Pour qualifier un repas excessivement copieux: un repas gargantuesque ou pantagruélique. 12. On parlera d'un esprit rabelaisien pour faire ressortir une gaieté haute en couleurs, une audace très grande dans les propos tenus.

Paragraphe 5

13. Le nom de Panurge n'est pas devenu avec l'usage un nom commun et n'apparaît pas comme tel dans le dictionnaire.

14. Cependant, l'expression "les moutons de Panurge" a vaincu le temps et caractérise l'instinct grégaire des bêtes et malheureusement... des hommes. 15. Parmi les mille et une aventures inventées par Rabelais et vécues par Gargantua, Pantagruel et Panurge, l'histoire a retenu surtout l'épisode des moutons de Panurge, qui n'en acheta pourtant qu'un seul, sans doute, parce qu'on a reconnu dans ce récit une magnifique illustration de la sottise humaine. 16. Ce trait de caractère qui consiste à n'en pas avoir, à ne pas résister au mouvement général et désordonné des masses, atteint la dimension du mythe parce qu'il traverse le temps et parce qu'il a une portée universelle, un enracinement dans l'âme collective.

Paragraphe 6

17. Avec le temps qui use, qui polit toutes les aspérités et qui efface le signifié du signifiant, seulement l'expression subsiste dans la mentalité populaire. 17. L'origine, elle, de cette expression est fort peu connue. 18. Faisons donc escale en pleine

mer(!!!) pour y rencontrer Panurge et Dindeneault, protagonistes du récit qui donna naissance à l'expression et au mythe.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Quels sont les mots dont tu ignores le sens? Fais une recherche au dictionnaire et inscris un mot synonyme au-dessus du mot en question.

2. Pourquoi Rabelais choisit-il la narration fictive plutôt que l'essai philosophique pour démontrer les travers humains?

3. Pourquoi l'histoire a-t-elle retenu l'épisode des moutons de Panurge?

4. Quel trait de caractère cet épisode met-il en relief?

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

| | |
|---|---|
| TEXTE 2 | 1. Test de sortie: structure<br>2. Test d'entrée: code<br>3. Exercices: lexique<br>4. Exercices: rédaction |

## L'INSTINCT GREGAIRE

Paragraphe 1

1. Afin de résoudre quelques questions d'ordre philosophique et moral concernant le mariage, Panurge entreprend un long voyage en mer pour visiter, en compagnie de Pantagruel et de quelques comparses, l'oracle de la Dive Bouteille. 2. Pendant la traversée, leur navire croise un autre bâtiment flottant sur lequel voyagent Dindeneault, marchand de moutons ainsi que sa cargaison bélante qui reviennent du pays de Lanternois, pays imaginaire.

Paragraphe 2

3. Panurge, le rusé, l'apte à tout faire, prévient ses camarades qu'ils assisteront une fois de plus à la démonstration de la supériorité de son intelligence et, découlant de ce fait, à celle de la bêtise des autres... 4. On jette l'ancre, on échange des civilités. 5. Panurge adresse la parole au marchand Dindeneault et se montre intéressé à l'achat d'un mouton. 6. Flairant une bonne affaire, le marchand déploie obséquieusement courbettes et compliments à l'adresse de son client potentiel. 7. Il vante la qualité exceptionnelle de sa marchandise ce qui laisse sous-entendre qu'il ne se départira du fameux mouton qu'à prix d'or. 8. Panurge s'amuse à simuler la parfaite niaiserie pour berner le marchand et pour lui laisser l'espace nécessaire au gonflement de sa prétention et de sa bêtise. 9. Devant l'entêtement du marchand à soutenir que ses moutons sont destinés aux rois et aux princes de ce monde, Panurge passe de la supplication à la colère. 10. La vantardise de Dindeneault s'amplifie jusqu'à atteindre l'absurdité. 11. Finalement, le patron de la nef insiste à son

tour auprès du marchand pour que la vente de ce bien si précieux se fasse. 12. L'affaire est donc conclue.

Paragraphe 3.

13. Sitôt Panurge a-t-il pris possession du fameux mouton qu'il le jette à la mer. 14. Criant et bêlant, tous les autres moutons sautent par-dessus bord et tombent dans la mer, à la file. 15. La bousculade est telle qu'il est impossible d'empêcher les bêtes de se précipiter les unes à la suite des autres vers une mort certaine. 16. L'instinct leur dicte de suivre aveuglément le premier d'entre eux où qu'il aille.

Paragraphe 4

17. Dindeneault, effrayé et voyant périr sa si précieuse marchandise s'efforce de retenir un mouton en l'attrapant par la toison, pense que le reste du troupeau suivra celui-là et demeurera donc à bord du navire. 18. Le mouton est si puissant et si résolu qu'il emporte le marchand sur son dos et saute à son tour dans la mer. 19. Hommes et bêtes périssent tous.

Paragraphe 5

20. Panurge tient un aviron à la main, non pour rescaper les hommes, mais pour les empêcher de s'agripper au navire. 21. Il déclame à l'intention de ses compagnons les misères de ce monde et le bonheur de l'autre vie. 22. Il proclame que ceux-là, qui ont péri, sont à jamais exempts des larmes et des tourments.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Que veut prouver Panurge dans ce récit?
2. Quelle est la conception du commerce de Rabelais?
3. Quel est le sens de la noyade des hommes?
4. Que veut dire "obséquieusement" d'après l'esprit de la phrase 5 seulement?

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

| | |
|---|---|
| TEXTE 3 | 1. Test de sortie : code<br>2. Exercices: rédaction |

Note: Pour fin d'apprentissage, de nombreux accords ne sont pas faits dans ce texte.

LES MOUTONS DE BARTHELEMY

Paragraphe 1

1. Barthélémy buvait vingt tasse de café par jour et fumait deux cent cinquante cigarette par semaine. 2. Entre ses quatre mur, il couvrait, chaque jour, la distance de sept kilomètre. Les cheveu châtain clair, les yeux gris vert, le corps long et mince comme un roseau, il fêterait ses quarante an en novembre, si, d'ici là, il ne s'était pas jeté par les fenêtre du quatorzième étage de l'édifice où chaque minute valait des millier de dollar. 3. Entre neuf et cinq heures, parfois entre neuf et neuf, il se torturait l'esprit, griffonnait mille et une phrase, chiffonnait rageusement des centaine de feuille ligné, essayant tel un fou furieux de traquer l'idée qui bouleverserait le monde de la publicité, ferait se précipiter des million de gens vers les produit soudainement indispensable à leur survie.

Paragraphe 2.

4. En vingt an, Barthélémy avait eu deux ou trois grande idée et une multitude de contrat pour mousser la vente de la bière et pour ennoblir celle du papier hygiénique. 5. Il admirait secrètement Adolf Hitler parce qu'il avait réussi à convaincre des million d'Allemand que les cheveu blond, les yeux bleu, le sang (de quel couleur était-il?) de la race aryenne était des critère de supériorité indéniable et, par le fait même, à précipiter des million d'autre personne au cheveu noir jais, au yeux charbon, au nez busqué et au sexe circoncis dans des wagon à bestiaux, dans des chambre à gaz et enfin dans des four pour les pulvériser.
6. Hitler avait fait brûler quatre à six million de Juif en leur

faisant croire d'abord, qu'on les déportait pour contribuer à l'effort de guerre, ensuite, qu'il fallait prendre une douche pour les faire entrer dans les chambres à gaz. 7. Quant à leur crémation, il n'y avait plus eu aucune nécessité de mentir à propos de la réel destination de ce troupeau d'humilié et de bafoué.

8. Ce qui fascinait Barthélémy, c'était justement cet notion de troupeau. 9. Les homme agglutiné les un contre les autre perdait leur identité. 10. Sans vêtement, sans bien, nu et séparé de leur amour, les homme se ressemblait tous.

Paragraphe 3

11. Sa consécration en tant que publicitaire, que producteur d'idée eut vraiment lieu lors de sa campagne publicitaire portant sur l'ennoblissement du papier hygiénique. 12. Comment aborder ce sujet porte-close? 13. Comment persuader ensuite les consommateur que les quatre épaisseur était une couche protectrice contre tout les maux de l'existence? 14. L'image surgit avant les mots: une prairie vert et mauve, des montagne rougeâtre se découpant au loin, un ciel à vouloir tomber dedans et un troupeau de moutons paissant. 15. La douceur infini d'un paysage et la sensation presque palpable de la douceur d'une toison.

16. De là à penser au corps des moutons sous la forme de rouleau de papier hygiénique avec une extrémité cotonneuse trainant dans l'herbe, il n'y avait qu'un brin. 17. Barthélémy se mit à suer à grosse goutte comme à chaque fois qu'il avait l'impression de s'électrocuter au fil de sa pensée. 18. Les image se succédait à une vitesse folle dans sa tête. 19. Il s'agrippait alors à son crayon et maudissait sa main trop lente pour la transcription de ces instantané qui passait devant ses yeux. 20. Il était persuadé que s'échappait dans cet obligatoire transfert de la pensée à la main les idée les plus génial, les image les plus percutante.

Paragraphe 4

21. Barthélémy fit produire des affiches illustrant ce fameux troupeau de mouton "hygiénique". 22. On tourna un film publicitaire où les spectateur voyait seulement une main qui prenait un bout de papier hygiénique, sautait ensuite par la fenêtre avec la caméra, traversait villes et villages pour en arriver à l'image saugrenu de rouleau de papier posé sur l'herbe, puis à celle du troupeau de mouton. 23. La campagne publicitaire fut axé sur la valeur naturel du produit. 24. On intercala même, secrètement, des message subliminal en projetant à une vitesse très grande des image de la foule qui saluait Hitler. 25. Ces image accompagné de phrase doucereuse se sont imprégné dans la conscience de millier de consommateur. 26. Chacun se défendit à peine contre la bêtise du mensonge publicitaire. 27. On voulait croire qu'en achetant le papier Douillet/quatre épaisseur, on achetait un morceau de nature, un mouton...

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Relève dans ce texte les phrases ou expressions humoristiques.
2. Quel type de tempérament possède Barthélémy?
3. Quel est le plus grand tourment de Barthélémy?
4. Montre en quoi le personnage historique qu'admire Barthélémy est un Panurge moderne.
5. Montre comment, dans cette histoire, l'anoblissement du papier hygiénique se réalise par l'abêtissement de l'homme.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

| | |
|---|---|
| TEXTE 4 | 1. Test d'entrée: lexique<br>2. Exercices: code<br>3. Exercices: rédaction |

"JE VOUS REGARDE ME REGARDER."

Paragraphe 1

1. Avant chaque représentation, Jean B. qui ne quitte plus le vieux manteau élimé, aux manches trop longues et aux coudes percés de Ti-Bert, son personnage, s'assoit sur la scène et regarde la salle se remplir de spectateurs. 2. Envahi par le trac, de grandes vagues nauséeuses montent jusque dans sa gorge, lèchent ses dents et sa langue. 3. Il se tient la tête droite et résiste en fixant les gens déjà assis dans les premières rangées.

Paragraphe 2.

4. "Les bons billets! Si près, pense-t-il, en luttant toujours contre la mer d'orgueil et de peur, contre l'amertume en lui, ils voient trop bien que ce n'est qu'un décor, que je ne suis qu'une enveloppe, que tout est illusoire!" 5. "Et loin, se dit-il, en levant la tête vers le balcon, loin, il ne voient que des visages blancs et ils s'étonnent que nos voix chavirent et pleurent. Comment saisir l'émotion si loin... si loin de moi?"

Paragraphe 3

6. On leur a dit ou ils ont lu que la pièce était bonne, que Jean B. était monstrueux et pathétique, qu'il mourait avec une telle vérité qu'on en frémissait! 7. Il fallait, selon certains critiques, absolument le voir souffrir parce qu'on avait moins mal de tout après sa mort fictive. 8. Jean B., disait-on, était un aimant, un vampire qui aspirait le poison des âmes pour se l'injecter dans les veines et vivre, sur les planches, gonflé de la

souffrance venimeuse de l'humanité entière. 9. Oui, on leur a dit que la pièce était bonne, alors ils sont venus et ils attendent en parlant parce que le silence serait par trop solennel et lugubre. 10. Les lumières dans la salle sont encore allumées. 11. Même si la scène est faiblement éclairée, le comédien sait bien que certains l'ont vu. 12. Les gens, par exemple, qui n'ont acheté qu'un seul billet et qui dorment toujours seuls. 13. Les boudeurs qui accompagnent une personne dont le nez touche la feuille du programme et qui lit à haute voix le résumé de la pièce. 14. Et peut-être, Ariane... 15. Ariane qui se cache sûrement pour ne pas l'effrayer et le rendre totalement amnésique. 16. Il suffirait qu'il l'entrevoit pour descendre de la scène, quitter le théâtre et accoster avec elle sur une île déserte. 17. Il en reste une seule dans l'univers. 18. Il sait où. 19. Mais le comédien ne voit pas Ariane. 20. Elle n'est pas revenue encore de son cimetière marin.

Paragraphe 4

21. Le comédien, contrairement aux critiques, n'est pas étonné de sa performance. 22. Il ne joue pas Ti-Bert. 23. Son histoire est la sienne. 24. Il a cette âme de caméléon qui prend la teinte du vide collectif, du plein amoureux de l'impossible conquête. 25. Il a aussi perdu sa femme parce qu'il pensait qu'il fallait absolument "voir" les choses arriver et se passer, qu'il fallait suivre le troupeau et se jeter tête première dans la course au mérite et aux honneurs. 26. Elle parlait de l'île déserte. 27. Elle la montrait du doigt sur la carte géographique épinglée au-dessus du lit. 28. Puis elle se recroquevillait contre lui en implorant: "quand? quand?" 29. Il l'entendait mal parce qu'il lui restait toujours de grands bouts de texte à mémoriser dans un état de panique totale.

Paragraphe 5

30. Le comédien tend son visage mangé de barbe vers le fond de la salle. 31. Cette robe... 32. Ces cheveux... 33. "Ariane! Ariane! crie-t-il, en se levant. C'est toi! C'est toi! Dis que

c'est toi! Dis-le!" 34. Les conversations s'arrêtent. 35. On chuchote: "Ca commence!" 36. Déjà, on louange le génie du metteur en scène. 37. Jean B. pleure et gémit, accroupi sur les planches, pris dans son grand manteau. 38. Ariane s'est jetée dans l'eau froide et il ne l'a pas suivi. 39. Ce soir encore, il sera magnifique...

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Pourquoi Jean B. s'assoit-il sur la scène?

2. Au cours de sa vie, Jean B. a été comme un mouton de Panurge. En te référant au texte, montre le point de rupture de cette attitude et sa résistance au mouvement général.

3. Prouve par des exemples tirés du texte que les spectateurs sont aussi des moutons de Panurge.

4. Qu'est-ce-qui dans le texte nous permet de voir, tout comme les spectateurs, le comédien assis sur la scène?

5. Montre en quoi le geste d'Ariane similaire à celui des moutons de Panurge lui est en fait radicalement opposé.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

TEXTE 5 1. Test d'entrée: rédaction

LES QUINZE MOUTONS D'EMILE

Note: Voici le résumé de l'histoire imaginée par un écrivain qui ne sait pas écrire... L'auteur de ce texte reproduit ici le style de cet écrivain.

Paragraphe 1

1. Emile veut écrire de sa main une histoire romancée qui comprendra beaucoup de longues descriptions détaillées de lieux et d'endroits divers. 2. Il croit que l'action, l'intrigue qui se situera dans ces lieux, dans ces endroits divers, sera alors plus réaliste et plus vraie. 3. Tout le jour, il picoche avec ses doigts sur une vieille machine à écrire qui est sûrement aussi vieille que la vieille maison qu'il habite à l'intérieur depuis qu'il est un tout petit enfant.

Paragraphe 2

4. Dans la pièce qui est étroite et qui est remplie de meubles qui sont sombres et qui ont des pattes qui sont massives et qui sont lourdes et qui imposent le même respect que le respect que l'on avait, quand elle n'était pas morte, pour la grand-mère, du côté du père, la propriétaire de ces meubles et dont Emile avait hérité quand elle était morte à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine qui précédait son anniversaire de naissance, l'obscurité qui est permanente parce que les rideaux sont toujours tirés, ne semblait nullement déranger Emile qui faisait des réflexions, les yeux clos, les paupières baissées sur tous les décors où les quinze personnages qu'il avait décidé d'inventer feraient des gestes et des mouvements.

Paragraphe 3

5. Il en est à écrire son quinzième roman en quinze ans de travail, il en écrivait un par année, mais qui avaient tous été refusés par quinze maisons d'édition différentes parce qu'il n'avait pas de bonnes idées intéressantes et parce qu'il avait un style lourd et pesant à faire faire des dépressions nerveuses aux lecteurs qui travaillaient pour les maisons d'édition et qui avaient pourtant déjà lu beaucoup de bêtises, qui avaient sur eux une sorte de carapace dure. 6. Cette fois, croit-il, il détient l'idée qui va bouleverser tous les lecteurs éventuels et potentiels, qui va le rendre immortel et éternel et qui va faire du vingtième siècle, son siècle à lui tout seul. 7. On le reconnaîtrait enfin et on verrait que ses autres manuscrits étaient géniaux comme l'écrivain qui aurait eu le mérite de faire entrer l'histoire de cent ans du siècle qui était pleine de guerre et de progrès à la parabole que Rabelais avait inventée, la parabole des Moutons de Panurge.

Paragraphe 4

8. Quinze personnages qui vivent dans quinze pays différents ce qui était une allusion indirecte et sous-entendue et qu'il voulait amère, à ses quinze manuscrits que personne n'avait lu comme il faut alors que lui, Emile, n'a jamais franchi d'autres frontières que les frontières de sa ville pour aller porter humble et timide ses manuscrits aux réceptionistes des maisons d'édition. 9. Sa plus grande difficulté, c'était d'imaginer dans sa tête des villes qu'il ne connaissait pas et de décrire des rues et des maisons qui ne devaient pas ressembler à la rue et à la maison qu'il connaissait.

Paragraphe 5

10. Ces quinze personnages font les mêmes gestes dans quinze pays différents et parce qu'ils font les mêmes gestes dans quinze pays différents, ils commencent à se transformer en mouton. Emile a été impressionné par le film "La Mouche" qu'il a vu quinze fois en quinze jours, mais il pense que personne ne verra qu'il a pris

l'idée à un autre pour en faire son idée à lui, pour vrai. 11. Les personnages deviennent des moutons qui ne peuvent plus redevenir des hommes parce qu'ils ne sont pas capables d'arrêter de faire les mêmes gestes tout le temps, chacun dans son pays différent, dans sa ville, sa rue. 12. La laine pousse sur leurs corps. 13. Les bêlements remplacent les mots qu'ils ne peuvent plus dire. Encore assez conscient pour être complétement pris par l'angoisse, ils quittent leur pays et ils s'embarquent sur un navire qui fait le tour du monde, il en embarque un à chaque escale. 14. Le troupeau d'hommes devient un vrai troupeau de moutons qui sont sur deux pattes, qui sont habillés, qui ont des gants et des bottes et qui ont des masques sur le visage. 15. La nuit seulement, ils se promènent sur le pont, mais quelqu'un qui n'est pas comme eux, les prend à se promener sur le pont et les entend qui bêlent doucement. 16. Il en pousse un, qui est un des personnages, à l'eau et tous les autres qui bêlent et qui crient, se jettent à l'eau.

Paragraphe 6

17. L'histoire des quinze moutons d'Emile ne fut jamais publiée. 18. Le premier lecteur se mit à grincer des dents au bout de deux pages et il écrivit dans la marge de sa grosse écriture rouge: "mal écrit et ridicule". 19. Emile aussi s'est jeté à l'eau avec son paquet de quinze manuscrits qui étaient attachés à ses chevilles.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

1. Que voulait prouver Emile par son histoire?
2. Quelles sont les deux idées qu'empruntent Emile pour écrire son roman?
3. A) Selon lui, quelle est la plus grande difficulté rencontrée à la rédaction?
   B) Selon les lecteurs attachés aux maisons d'édition?
4. Quelle est la seule originalité de l'histoire d'Emile?

Cahier d'activités: Français 601-111

# VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

# OU

# L'ODYSSEE DU CYCLOPE

Cahier de notions théoriques et applications

MARIE GAGNIER

COLLEGE LAFLECHE

VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

PRÉAMBULE

Le projet de réalisation d'un cahier d'activités pour le cours de Français 111: Vers une maîtrise du français écrit ou l'Odyssée du Cyclope, répondait à des objectifs bien précis: la composition de textes dont le thème central serait: les grandes figures mythiques, l'association de ces figures à des aspects précis du code et de l'analyse des constituants de la phrase, l'actualisation et l'intériorisation des figures par l'apprentissage "gradué" de rédaction de textes.

De l'étape de la conception d'un tel projet à l'étape de la réalisation, surgirent problèmes et questions. D'abord, la recherche de figures mythiques pouvant représenter une nature et une fonction de mot dans la phrase s'est révélée difficile et a exigé, de ce fait, plus de temps que prévu au calendrier de réalisation. Ensuite, en rédigeant l'Escale 1, le module verbe, représentée par Atlas, nous nous sommes confrontés à la logique même de l'apprentissage des acquis en français écrit: Comment résoudre les difficultés concernant les règles d'accord du verbe sans préciser son rôle dans la phrase? Comment préciser ce rôle sans aborder la structure de la langue? Comment donner des principes de rédaction de textes sans veiller également à la constitution ou à l'enrichissement du vocabulaire? Comment, pédagogiquement, permettre l'apprentissage de toutes ces notions?
Il devint nécessaire alors de reconsidérer non pas la thématique du cahier d'activités, mais la méthodologie. Nous ne devions pas morceler l'apprentissage. Nous devions plutôt aborder tous les secteurs et les regrouper sous l'image choisie. Cette résolution eut pour effet d'augmenter considérablement la taille des modules. Comme la structure, le code, le lexique et la rédaction reviennent à chaque escale ou module, de janvier à septembre, nous avons couvert la matière de deux modules, soit le verbe (Atlas) et le groupe nominal 1 (Les moutons de Panurge).

Il nous a semblé que la conérence, l'unité et la profondeur de la démarche corrective de la pratique écrite exigeaient également cohérence, unité et profondeur de notre part. Nous avons conçu, dans ce même esprit et ce même souffle, le plan général des escales 3 à 10.

De plus, nous avons axé la démarche corrective sur le questionnement et la réécriture, de façon à ce que l'élève soit amené à comprendre et à justifier le comportement des mots plutôt qu'à appliquer mécaniquement des règles.

Nous vous présentons donc le produit de notre travail. Nous souhaiterions, bien sûr, continuer le projet et réaliser les huit autres modules couvrant l'ensemble de la matière, si la partie déjà réalisée semble pertinente et originale.

Nous demandons,donc, un renouvellement ou prolongement de la subvention initiale, en espérant pouvoir déposer en septembre 1992, la suite et la fin de ce projet puisqu'une grande partie du travail préalable à la rédaction (recherche, conception générale et procédés pédagogiques) est terminée.

En espérant que vous répondrez favorablement à notre demande, nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Marie Gagnier
Responsable du projet

## STRUCTURE DES ESCALES

Chacune des escales se divise en quatre secteurs d'activité: la structure de la langue écrite, le code écrit, le lexique et la rédaction. Le matériel didactique est réparti dans trois cahiers:

1. Cahier de textes évoquant et actualisant la figure mythique de chaque escale et servant aux tests d'entrée et de sortie, aux exercices et aux explications théoriques. Questionnaire portant sur chacun des textes: lecture et compréhension de textes. Ce cahier appartient à l'étudiant.

2. Cahier de tests d'entrée, objet d'une évaluation formative à laquelle sont jointes des grilles d'évaluation des acquis et des grilles de rappel. Théorie et exercices portant sur la structure, le code, le lexique et la rédaction. Corrigé des exercices et des tests d'entrée. Ce cahier appartient à l'étudiant.

3. Cahier de tests de sortie, objet d'une évaluation sommative. Corrigé des tests. Ce cahier appartient au professeur.

## PLAN GENERAL

ESCALE 1 — ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

Structure: verbe base de la phrase ou de la proposition
principales composantes de la phrase

Code: formes verbales

Lexique: vocabulaire axé sur l'action

Rédaction: écrire: répondre à des questions
procédé d'addition

---

ESCALE 2 — LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL (1)

Structure: analyse des constituants du groupe nominal

Code: règles d'accord du nom et de l'adjectif

Lexique: vocabulaire axé sur la nominalisation et l'adjectivation

Rédaction: procédé de soustraction

---

ESCALE 3 — LE BOUC EMISSAIRE: L'ETERNEL COUPABLE

LE GROUPE NOMINAL (2) (SUJET)

Structure: nature et positions du sujet

Code: règles d'accord sujet-verbe

Lexique: nominalisation et adjectivation (suite)

Rédaction: emploi des référents-sujets (pronoms)

---

ESCALE 4 — PROMETHEE: UN VOLEUR DE FEU

LE GROUPE NOMINAL (3) (COMPLEMENTS NON MOBILES)

Structure: combinaison des mots, nature et fonction

Code: règles d'accord reliés à ce groupe nominal

Lexique: nominalisation et adjectivation (fin)

Rédaction: emploi des référents-compléments
choix des prépositions

---

| | |
|---|---|
| ESCALE 5 | PEGASE: UN VOYAGEUR AILE |
| | LE COMPLEMENT MOBILE: CIRCONSTANCIEL |
| Structure: | nature et positions du circonstanciel |
| Code: | le bon emploi des conjonctions et prépostions introductives des circonstanciels. |
| Lexique: | adverbe |
| Rédaction: | procédé de permutation |
| ESCALE 6 | LE CENTAURE: MOI ET L'AUTRE |
| | LES HOMONYMES |
| Structure: | analyse de phrase comme procédé correctif. |
| Code: | homonymes grammaticaux |
| Lexique: | homonymes sémantiques |
| Rédaction: | procédé de transformation du discours |
| ESCALE 7 | ICARE: NE PAS BRULER LES ETAPES |
| | LA PONCTUATION |
| Structure: | ponctuation dans la phrase simple et complexe |
| Code: | règles d'emploi de la virgule |
| Lexique: | suffixes et préfixes |
| Rédaction: | l'écrit expressif |
| ESCALE 8 | LE FIL D'ARIANE: DE FIL EN AIGUILLE |
| | LES CONNECTEURS |
| Structure: | analyse des phrases en fonction des connecteurs |
| Code: | règles concernant l'emploi des connecteurs |
| Lexique: | famille de mots |
| Rédaction: | l'écrit argumentatif |

ESCALE 9 SISYPHE: CENT FOIS SUR LE METIER

LIENS SEMANTIQUES

Structure: la répétition et la progression: analyse de phrases

Code: concordance des temps

Lexique: synonymes et antonymes

Rédaction: l'écrit informatif et analytique

ESCALE 10 ULYSSE: QUI VEUT LA FIN PREND LES MOYENS

VERS LA MAITRISE DE L'ECRIT

Escale synthèse des différents types d'écrit, des techniques d'écriture et des acquis grammaticaux par la production de textes, la passation de tests sommatifs et projets de travaux de composition.

Cahier d'activités: Français 601-111

# VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

OU

# L'ODYSSEE DU CYCLOPE

Cahier de notions théoriques et applications

MARIE GAGNIER

COLLEGE LAFLECHE

VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

# INTRODUCTION

Ce cahier comprend des démonstrations théoriques et des mises en pratique immédiate de la théorie découpée en secteurs "difficiles" à maîtriser. Des tests d'entrée et des grilles d'évaluation formative accompagnent chaque partie des escales. Ces tests permettent à l'élève d'évaluer son degré de connaissance et lui donnent une idée juste de ce qu'il lui reste à acquérir.

Nous tenons à spécifier que ce cahier d'activités ne contient pas une grammaire miniature même si des explications sont données quant aux règles d'accord, à la structure, à la rédaction et même à la partie vocabulaire. Nous avons voulu plutôt cerner les secteurs "chauds" de l'apprentissage du français écrit et nous adresser directement à l'élève dans un langage imagé dans le but de créer des points de repère, un jeu d'associations. Par exemple, l'escale 1 portant sur le verbe répertorie les difficultés majeures concernant le verbe et attire l'attention de l'élève sur les questions à se poser en présence d'un verbe.

Vous remarquerez que de nombreuses pages sont consacrées à l'analyse des phrases. Les explications sont souvent très détaillées. Les mises en situation sont également nombreuses. Il nous paraît important de saisir l'esprit de la langue écrite avant de s'attaquer aux lois qui la régissent.

Pour des raisons pratiques, nous avons tenu à séparer le matériel d'expérimentation des acquis, c'est-à-dire, les textes mettant en scène les figures mythiques originelles et réactualisées du cahier d'activités. Pour répondre aux questions, pour réécrire différemment certaines parties de textes, il est plus facile de toujours avoir le texte sous les yeux plutôt que de feuilleter constamment.

Enfin, ce cahier permet une démarche individualisée des apprentissages. Les corrigés des tests d'entrée et des exercices se trouvant à la fin du cahier, l'élève peut progresser seul et vérifier rapidement son degré de compréhension. Il peut choisir d'effectuer tel ou tel type d'exercices ou encore tel ou tel secteur de l'escale.

## TABLE DES MATIERES


ESCALE 1 Atlas: un porteur de monde: Le Verbe

Test d'entrée: structure ..... 1-4
Grille d'évaluation formative 1 ..... 5
Structure: Notions théoriques et applications .... 6-28

Test d'entrée: code..... 29-31
Grille d'évaluation formative 2..... 32
Code: Notions théoriques et applications..... 33-39

Test d'entrée: lexique ..... 40
Grille d'évaluation formative 3 ..... 41
Lexique: verbes ..... 42-46

Test d'entrée: rédaction..... 47
Grille d'évaluation formative 4 ..... 48
Rédaction: quelques notions théoriques..... 49-51
Exercices de rédaction..... 52-61

ESCALE 2 Les moutons de Panurge: une réaction en chaine
Le groupe nominal

Test d'entrée: structure ..... 62-65
Grille d'évaluation formative 1..... 66
Structure: Notions théoriques et applications..... 67-77

Test d'entrée: code..... 78-80
Grille d'évaluation formative 2..... 81
Code: Notions théoriques et applications ..... 82-89

Test d'entrée: lexique..... 90
Grille d'évaluation formative 3..... 91
Lexique: Notions théoriques et applications..... 92-96

Test d'entrée: rédaction ..... 97-99
Grille d'évaluation formative 4..... 100
Rédaction: Notions théoriques et applications..... 100-107

CORRIGE ESCALE 1

Structure ..... 107-109
Code..... 110-112
Lexique..... 112-113

CORRIGE ESCALE 2

Structure..... 114-118
Code..... 118-120
Lexique..... 121
Rédaction..... 121-123

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST D'ENTREE: STRUCTURE
(cf. texte 1)

Evaluation formative
(cf corrigé . )

---

1. Dans chacune des phrases du texte 1, quel est, selon toi, le verbe principal de la phrase? (il peut y avoir plus d'un verbe par phrase: propositions indépendantes)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

2. Réécris le paragraphe 1 en transformant les phrases complexes en phrases simples. (Phrases 1.2.3.4.)

_____

_____

_____

3. La phrase 5: "A l'insu des horlogers et des gens pressés, ces dieux, ces géants, ces personnages, ces personnes-images se sont imprimés sur la rétine du temps." Pourrais-tu faire deux phrases simples sans rien ajouter? Si oui, écris ces phrases. Si non, explique pourquoi.

4. Réécris la phrase 6 en changeant l'ordre des termes, mais sans séparer les éléments qui vont ensemble.

5. Dans la phrase 9: "On croyait, comme les enfants, que le ciel était un toit bleu et gris posé au-dessus du monde plat et minuscule, tenant par quelques troncs d'arbres invisibles, tenant peut-être par la seule force du désir."

A) Quel est, selon toi, l'utilité du participe présent tenant et du participe passé posé?

B) Réécris cette phrase en mettant les participes présent et passé à un mode personnel.

6. Phrase 11: Il y a trois verbes conjugués à un mode personnel.

A) Quels sont-ils?

B) Autour de ces verbes gravitent le sujet et les compléments. Inscris d'abord le verbe principal de la phrase, son sujet et ses compléments. Inscris ensuite les deux autres verbes, sujets et compléments en indiquant la sorte d'information supplémentaire que ces propositions apportent au verbe principal (circonstance, temps, lieu, manière, but, condition, opposition, direction, conséquence...)

A)

B) La principale:

le sous-phrase:

2e sous-phrase: _____

_____

_____

7. Réécris le paragraphe 9 au présent. Un des verbes a toutefois besoin d'un auxiliaire. Inscris-le et explique pourquoi.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

# G R I L L E  D ' E V A L U A T I O N  F O R M A T I V E  1

---

1. J'ai trouvé le verbe principal des phrases du texte 1 dans une proportion de:

   sur verbes.

2. Je sais ce qu'est un mode personnel.

3. J'ai réécrit correctement le premier paragraphe en faisant des phrases simples.

4. Je comprends la différence entre une phrase simple et une phrase complexe.

5. Je comprends comment changer l'ordre des termes dans une phrase sans séparer les éléments qui vont ensemble.

6. J'arrive à transformer un verbe à un mode impersonnel en un verbe conjugué à un mode personnel en tenant compte également des éléments qui gravitent autour de ce verbe.

7. Je distingue les sujets et les compléments qui se rapportent au verbe conjugué à un mode personnel.

8. Je sais séparer les diverses propositions dans une phrase complexe.

9. Je peux évaluer la sorte d'information que ces propositions donnent à la principale.

10. Je distingue la voix active et la voix passive.

---

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

S T R U C T U R E

NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Atlas est un personnage mythique. C'est aussi une image saisissante (invraisemblable, je te l'accorde) de force, de porteur de monde. Dans la phrase, le verbe joue le rôle d'Atlas. Il en est le pilier, la base sur laquelle repose le message. Il n'est pas le seul porteur de sens, au contraire, mais c'est autour de lui que s'articule, se forme la phrase.

---

LE VERBE EST CONDAMNE PAR LA TOUTE-PUISSANTE STRUCTURE DE LA LANGUE ECRITE A SUPPORTER LE POIDS DE LA PHRASE PARCE QU'IL EST UN HAUT LIEU D'ACTION, DE MOUVEMENT.

---

Le verbe exécute des tâches alors que le nom, l'adjectif et le mot invariable définissent, illustrent, agrandissent, réduisent, nuancent l'action du verbe.

Autrement dit, les autres termes de la phrase sont des révélateurs. Ils nous disent: QUI EST-CE QUI FAIT L'ACTION EXPRIMEE PAR LE VERBE et LES RESULTATS DE CETTE ACTION.

---

Les noms sont des réponses.
Les adjectifs sont des nuances.
Les mots invariables sont des connecteurs.

LES VERBES SONT DES RAMPES DE LANCEMENT D'OU PARTENT:

LES SUJETS _____ RESPONSABLES DE L'ACTION

LES COMPLEMENTS _____ RESULTATS DE L'ACTION

LES ATTRIBUTS _____ RESULTATS DE L'ETAT (ETRE, SEMBLER, DEVENIR, PARAITRE, RESTER ETC...)

---

Les verbes sont des bases de la phrase. Mais seuls, ils ne signifient rien d'autre que des gestes ou des états désordonnés, sans auteur et sans but. Si j'enlève tous les verbes du premier texte, j'obtiens des images, des couleurs, des cris et des plaintes. Je saurais qu'on y parle des dieux, des géants, d'Atlas et de ciel sur les épaules. J'obtiendrais un poème (qui aurait besoin de quelques retouches), mais je serais incapable de reproduire toute la signification du texte initial. Mon poème me mènerait ailleurs...

...toit suspendu
sol des dieux
d'un bond sur la terre
comme une paupière
lourde de veille.

Un texte est un casse-tête parce qu'il est ASSEMBLAGE DE TERMES PORTEURS DE SENS. Lorsque nous écrivons, nous n'avons généralement pas conscience de la juxtaposition, de la coordination ou de l'emboîtement des termes parce que notre pensée est plus rapide que notre main, parce que nous sommes davantage préoccupés par ce que nous avons à dire que par la façon de le dire. En défaisant le texte 1 en morceaux, nous constaterons l'importance des verbes et la logique profonde de la langue écrite. Comprenons d'abord la structure d'une phrase simple en réduisant le texte à l'essentiel, c'est-à-dire: le groupe sujet (déterminant, nom,adjectif, complément du nom) et le groupe verbal (verbe + complément d'objet direct ou indirect ou circonstanciel). Etablissons la structure arborescente du texte: les mots étant les branches de l'arbre-phrase.

TEXTE 1 : PREMIER PARAGRAPHE:

Phrase 1:

En des temps lointains, les hommes ont inventé des dieux qui sont nés du ventre de leur terreur et à qui ils ont prêté des vies et des morts.

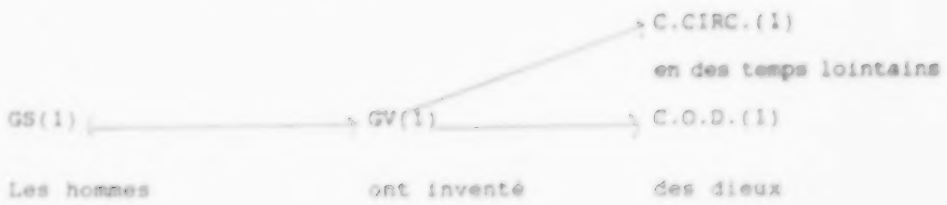
Les verbes conjugués à un mode personnel (soulignés ci-dessus) sont donc les rampes de lancement d'où partent des informations. REMARQUONS QUE POUR POSER CORRECTEMENT LES QUESTIONS A PARTIR DU VERBE, JE DOIS D'ABORD PRENDRE UNIQUEMENT LE VERBE POUR TROUVER LE RESPONSABLE DE L'ACTION. JE DOIS ENSUITE AJOUTER LE SUJET, RESPONSABLE DE L'ACTION, AU VERBE POUR TROUVER LES COMPLEMENTS.

---

A) ont inventé: qui est-ce qui est responsable de cette action?

Les hommes---------- sujet
Les hommes ont inventé quoi?
des dieux ---------- c.o.d.
Les hommes ont inventé des dieux quand?
en des temps lointains --- c.circ.

Segment A




Equation: GS1 + GV1 (COD1 + CCIRC1) = Segment A

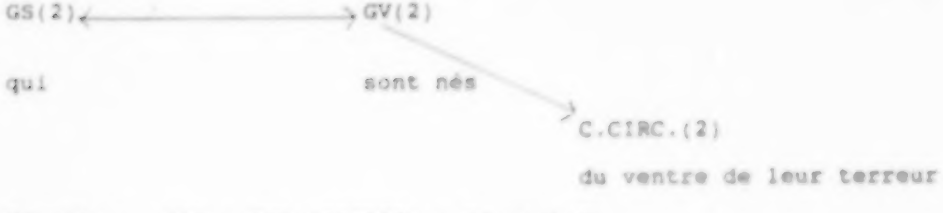
---

Cette portion de phrase a un sens, une cohérence. Elle n'a pas besoin des autres éléments pour constituer un message significatif.

B) sont nés: qui est-ce qui est responsable de cette action?
qui---------- sujet
Qui est qui au juste? Il n'y a pas de réponse possible à moins que je puise dans le premier segment de ma phrase: Les hommes ont inventé des dieux... qui... Continuons...

qui sont nés quoi? Pas de réponse.
qui sont nés de quoi? de qui? Pas de réponse.
qui sont nés d'où?
du ventre de leur terreur--- comp. circ. de lieu.

Segment B




Equation: GS2 + GV2 (CCIRC2) = Segment B

Est-ce que qui sont nés du ventre est une phrase qui a un sens complet? N'a-t-on pas besoin de savoir ce que représente le pronom relatif "qui"? Retenons que cet assemblage de termes: qui sont nés du ventre constitue, certes, une phrase simple au sens strict du terme, sujet, verbe, complément, mais parce qu'elle est introduite par qui, nous avons besoin pour lui donner de la cohérence de chercher une référence dans la première portion de la phrase. Cette proposition complète le mot dieux, constitue une information supplémentaire à la portion de phrase les hommes ont inventé des dieux. Le verbe sont nés ne peut être le verbe principal de la phrase puisqu'il fait partie du segment B qui complète le nom "dieux", complément d'objet direct du verbe ont inventé. Le segment B doit donc être analysé, malgré le fait qu'il y ait là aussi un verbe, un sujet et un complément comme une proposition subordonnée parce qu'elle dépend d'une autre proposition (segment A) pour sa cohérence et sa raison d'être et relative parce qu'elle est de plus introduite par un pronom relatif. Le segment B s'emboîte au segment A.

C) ont prêté: Qui est responsable de cette action?
ils ---------- sujet

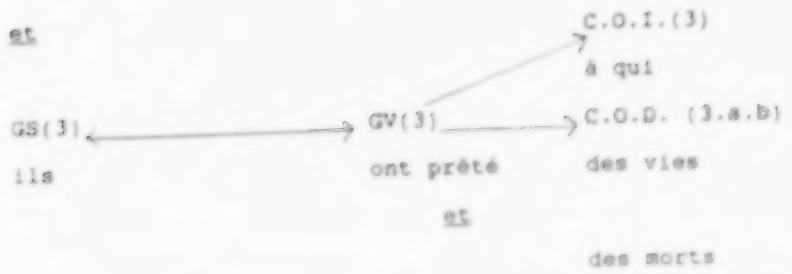
Qui est ce ils? Les hommes ou les dieux? Je dois regarder le sens de ma phrase. Ce sont les hommes qui prêtent des vies et des morts aux dieux. Le pronom "ils" représente donc le nom hommes.

ils ont prêté quoi?
des vies -------- c.o.d.
et quoi?
des morts ------- c.o.d.

ils ont prêté des vies et des morts à qui?
"à qui" ---------- c.o.i

"à qui" remplace le mot "dieux".

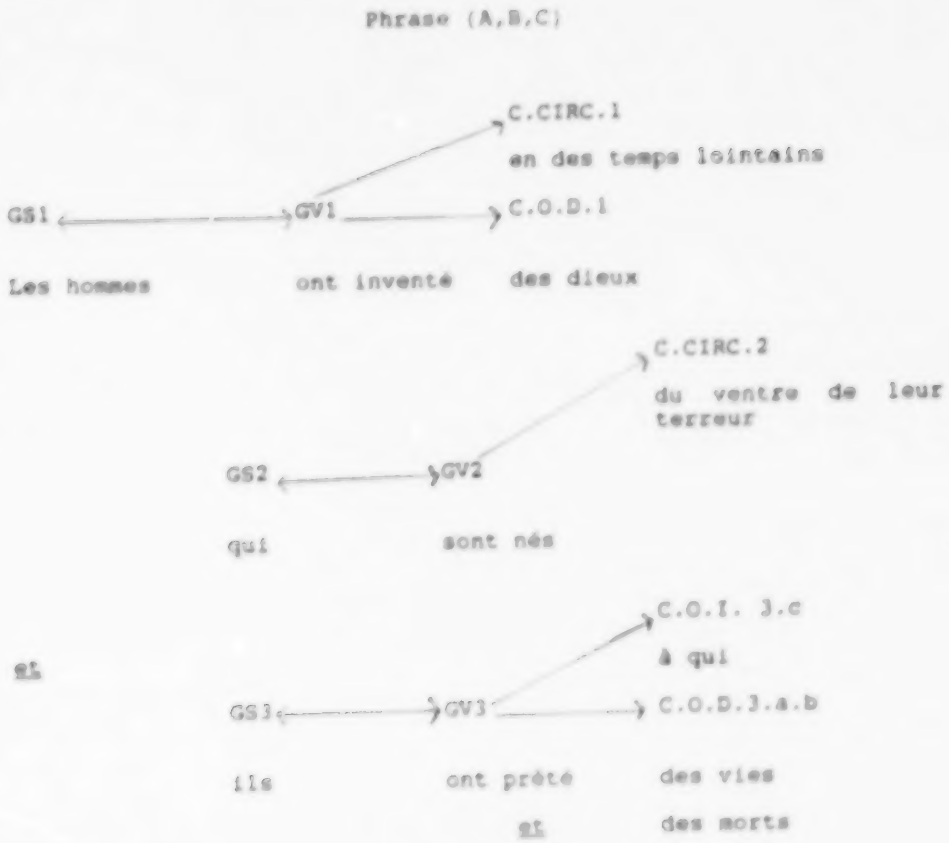
Segment C




Equation: CONJ.+GS3+GV3 (COI3+COD3.A+COD3.B) = Segment C

"et à qui ils ont prêté des vies et des morts" ne peut constituer non plus une phrase cohérente sans référence au segment A: En des temps lointains, les hommes ont inventé des dieux. Je peux donc dire que le verbe ont prêté n'est pas non plus un verbe principal, base de la phrase. Dans cette phrase donc, le verbe base de la phrase serait: ont inventé (2.A) tandis que: sont nés (2.B) et ont prêté (2.C) sont des verbes bases de propositions qui se greffent par emboîtement au segment A. Les segments B et C sont deux propositions relatives jointes par la conjonction et. On parle alors de coordination de segments de même nature, dans cette phrase, de propositions relatives liées par coordination et s'emboîtant au segment principal A pour en compléter le c.o.d., dieux (2.A.1).

Structure arborescente complète




Equation: GS1 + GV1 (1.a + 1.b) = proposition principale
GS2 + GV2 (2.a + 2.a.1) = proposition relative
CONJ. + GS3 + GV3 (3.a + 3.b + 3.c) = proposition relative coordonnée

---

La structure arborescente complète permet de visualiser l'emboîtement des termes. Le GS1 et les GS2-3 n'occupent pas la même position puisque les GS2-3 liés d'ailleurs par la conjonction et sont responsables d'une action imputable au nom dieux, c.o.d. du segment A. Remarquons aussi la position du C.O.D. placé à côté du groupe verbal puisque ce groupe c.o.d. en dépend directement. Les C.O.I et C.CIRC. sont placés en éventail parce qu'ils ne répondent

pas directement à l'action du verbe. Ils précisent cette action, sont des angles de vision.

---

CHAQUE FOIS QU'UN VERBE EST INTRODUIT PAR UN PRONOM RELATIF OU UN SUBORDONNANT, IL NE PEUT ETRE CONSIDERE COMME ETANT LE VERBE PRINCIPAL DE LA PHRASE ET LES REPONSES QUE LES TERMES SUJETS ET COMPLEMENTS APPORTENT A CE VERBE NE PEUVENT FAIRE PARTIE DE LA PROPOSITION DE BASE, DE LA PROPOSITION PRINCIPALE.

---

Mais je pourrais modifier quelque peu ma longue phrase en supprimant les pronoms relatifs pour les remplacer par des pronoms de rappel ou par un nom et j'obtiendrais trois phrases simples et cohérentes.

En des temps lointains, les hommes ont inventé des dieux.
Ces dieux sont nés du ventre de leur ventre.
Les hommes ont prêté aux dieux des vies et des morts.

Je peux donc introduire dans une seule phrase trois actions différentes en utilisant des mots de liaison, en substituant au nom un pronom de rappel.

---

LES QUESTIONS QUI PARTENT DE LA RAMPE DE LANCEMENT VERBE NE COUVRENT PAS L'ENSEMBLE DES INFORMATIONS CONTENUES DANS UNE PHRASE. IL Y A DONC DES TERMES QUI COMPLETENT SOIT LE SUJET SOIT LE COMPLEMENT ET CELA INDEPENDAMMENT DU VERBE. CE SONT DES COMPLEMENTS DE NOM, D'ADJECTIFS.

---

Exemples:

Phrase 1: du ventre de leur terreur
Phrase 2: Ces dieux de chair et de sang

---

Puisque nous cherchons à établir la structure des phrases à partir des verbes, nous ne nous attarderons pas sur ces fonctions dans cette escale. Nous considérons l'ensemble des termes faisant partie du GS et du GV.

Phrase 2:

Ces dieux de chair et de sang étaient toutefois dotés de mille pouvoirs et ils étaient comblés de talents incommensurables.

Dans cette phrase, il y a deux verbes conjugués à des modes personnels.

---

A) étaient dotés qui est responsable de cette action?
ces dieux --------- sujet

Ces dieux étaient dotés de quoi?
de mille pouvoirs -- c.o.i.

Segment A

C.O.I.1
de mille pouvoirs

GS1 ⟷ GV1

Ces dieux
de chair et de sang étaient dotés

Equation: GS1 + GV2 (COI1) = Segment A

---

Ces dieux de chair et de sang étaient dotés de mille pouvoirs, segment A, constitue une phrase cohérente, complète puisqu'elle ne dépend d'aucune autre et n'est pas introduite par un pronom relatif ou un subordonnant.

---

B) étaient dotés qui est responsable de cette action?
ils ---------- sujet

Le pronom ils représente "ces dieux".

Ils étaient dotés de quoi?

de mille pouvoirs---- c.o.i.

Segment B

et

C.O.I.2

de talents incommensurables

GS2 ⟷ GV2

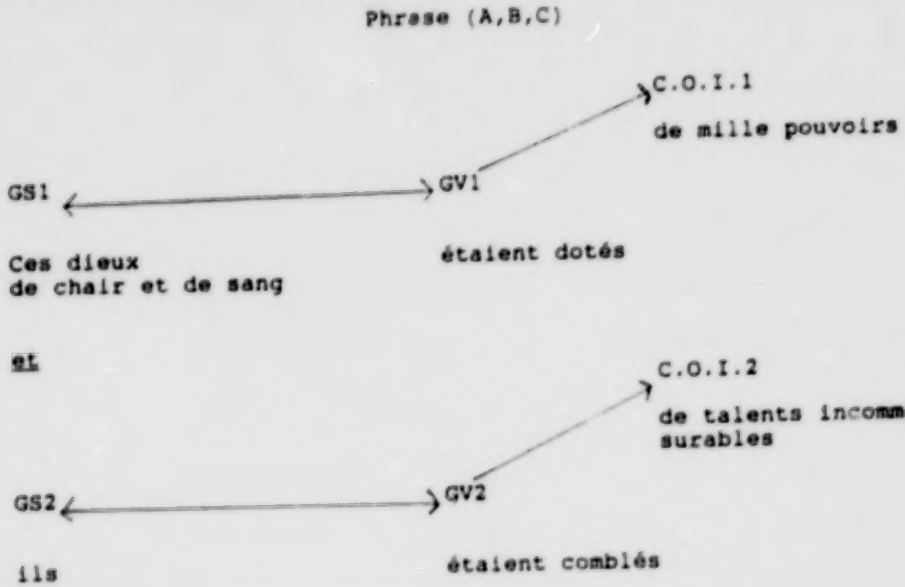
ils étaient comblés

Equation: CONJ. + GS2 + GV2 (COI2) = Segment B

---

et ils étaient comblés de talents incommensurables constitue aussi une phrase cohérente qui ne dépend pas de la première partie de la phrase parce que c'est le mot de liaison "et" marquant la coordination des propositions qui introduit cette portion de phrase. Nous avons donc deux verbes bases de la phrase parce que nous avons deux propositions de même nature, égales, indépendantes.

Structure arborescente complète




Equation: GS1 + GV1 (COI1) = proposition indépendante
CONJ. + GS2 + GV2 (COI2) = proposition indépendante coordonnée

Je pourrais enlever le mot "et", le remplacer par une ponctuation forte sans altérer le sens du discours. Toutefois, en combinant ces deux phrases simples:Ces dieux de chair et de sang étaient dotés de mille pouvoirs.Ces dieux étaient comblés de talents incommensurables, j'évite la répétition du mot "dieux". Je pourrais également enlever le mot "et" et le remplacer par une virgule, dans ce cas précis, ou par un point-virgule ou les deux points dans d'autres cas. Les deux portions de phrases seraient alors reliées par juxtaposition, c'est-à-dire, simplement posées une à côté de l'autre.

Voici une liste de conjonctions de coordination ainsi que le rapport qu'ils établissent entre les portions de phrases.

| | |
|---|---|
| Addition | et, puis, ensuite, aussi, de même |
| Choix | ou, soit... soit, ou bien, ou au contraire |
| Opposition | mais, cependant, toutefois, pourtant, par contre, au contraire |
| Cause | car, en effet |
| Conséquence | donc, aussi, alors, par conséquent, enfin |

RETENONS QUE DANS UNE PHRASE COMPORTANT PLUS D'UN VERBE, NOUS POUVONS AVOIR AUTANT DE VERBES PRINCIPAUX OU BASES DE LA PHRASE QUE NOUS AVONS DE VERBES. LORSQUE CES VERBES SONT INTRODUITS PAR DES SUBORDONNANTS, LES PROPOSITIONS SONT DITES SUBORDONNEES ET REMPLISSENT DES FONCTIONS ANALOGUES AUX MOTS DANS UNE PHRASE SIMPLE: SUJET, C.O.D. C.O.I. C.CIRC. LORSQUE CES VERBES SONT INTRODUITS PAR UN PRONOM RELATIF, LES PROPOSITIONS SUBORDONNEES SONT DITES ALORS RELATIVES ET COMPLETENT UN NOM D'UNE AUTRE PROPOSITION. ENFIN, LORSQUE CES VERBES SONT INTRODUITS PAR UNE SIMPLE CONJONCTION OU PAR UN SIGNE DE PONCTUATION, LES PROPOSITIONS SONT ALORS DITES INDEPENDANTES.

Phrase 3:

Toutefois ils sont tombés dans des pièges et ils ont agi en voleurs et en violeurs de temps, d'espace, de coeurs et de corps.

Dans cette phrase, nous avons deux verbes conjugués à des modes personnels.

---

A) sont tombés Qui est responsable de cette action?
ils ---------- sujet

Le pronom "ils" représentent les dieux.

ils sont tombés où?
dans des pièges ----- c. circ. de lieu

Segment A

C.CIRC.1.a
toutefois

GS1 ⟷ GV1

ils sont tombés

C.CIRC.1.b
dans des pièges

Equation: GS1 + GV1 (CCIRC1.a.b) = Segment A

---

Toutefois ils sont tombés dans des pièges est une phrase complète et cohérente.

---

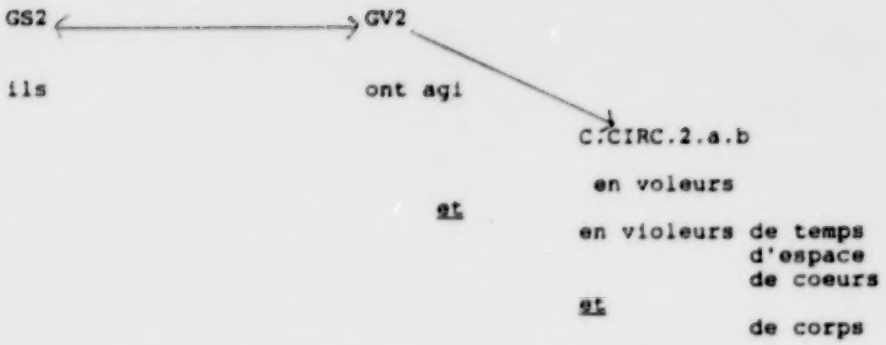
B) ont agi Qui est responsable de cette action?
ils ---------- sujet

Le pronom "ils" représente encore le mot "dieux".

ils ont agi comment?
en voleurs ----- c.circ. de manière
et comment?
en violeurs de coeurs et de corps ---- c.circ. de manière.

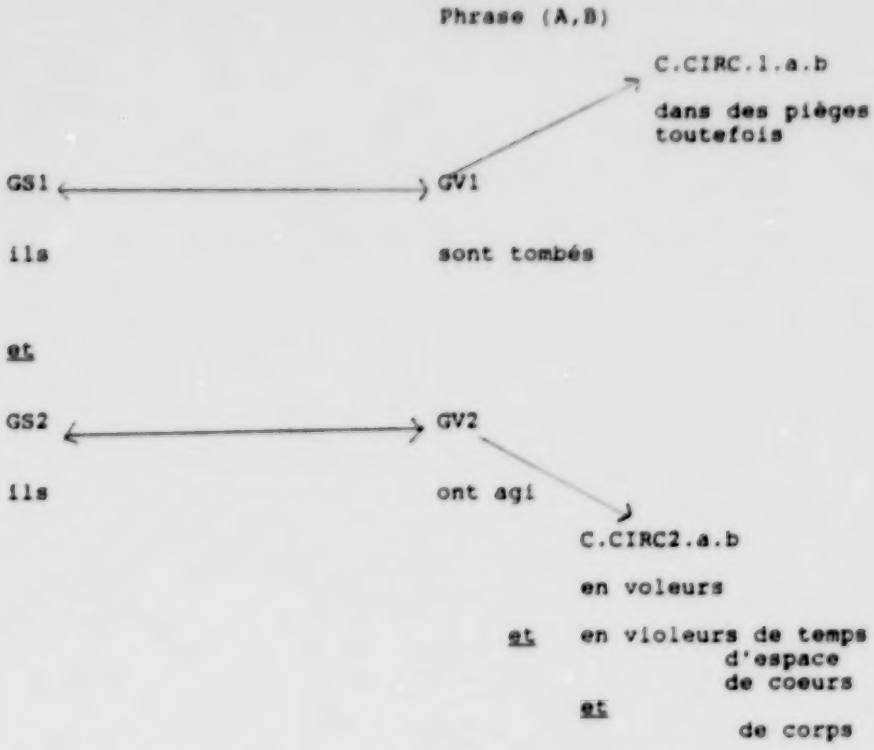
Segment B

et




Equation: CONJ. + GS2 + GV2 (CCIRC2a.b.) = Segment B

Structure arborescente complète




Equation: GS1 + GV1 (CCIRC1a.b.) = proposition indépendante
CONJ. +GS2 + GV2 (CCIRC2a.b.) = proposition indépendante coordonnée

---

Les segments A et B ne dépendent pas l'un de l'autre. Ils sont liés par coordination et forment donc deux propositions indépendantes. Nous avons deux verbes bases de la phrase parce que nous avons deux propositions de même valeur, égales entre elles. La structure arborescente complète nous permet de visualiser les GS1-2 en un même alignement logique.

Phrase 7:

Regardons maintenant une phrase complexe dans laquelle l'assemblage des termes ne se fait ni par juxtaposition ni par coordination, mais par subordination: Cela se passait bien avant que la science crie: "Eureka!", avant que la beauté du monde soit une toile compacte de millions de particules et avant que la poésie dynamite ses paysages à coups de neutrons et de protons.

Nous avons quatre verbes conjugués à un mode personnel.

---

A) se passait Qui est responsable de cette action?
Cela --------- sujet

Cela se passait quand?

bien avant que la science crie: "Eureka",
et quand?:
avant que la beauté du monde soit ....
et quand?:
et avant que la poésie dynamite ses paysages...

---

Dans cette phrase les compléments circonstanciels ne sont pas des mots, mais des propositions introduites par avant que. Nous savons, dès lors, que le verbe base de la phrase ne peut être que passait puisque les autres verbes font partie des propositions dont la fonction est: complément circonstanciel de temps et de situation. La proposition principale, de base, est donc: Cela se passait. On comprend alors qu'il fallait ajouter soit des mots, soit des propositions à cette phrase pour lui donner, non pas une structure correcte, mais de la cohérence, du sens. Je remarque aussi du même coup que dans cette phrase, j'ai trois propositions égales dans leur dépendance, dans leur fonction et dans leur rapport avec le verbe principal. Ce sont "avant que la science crie..., avant que la beauté du monde soit... et avant que la poésie dynamite... La répétition du même subordonnant avant que nous donne une piste fort appréciable pour découvrir les relations existant entre les segments de cette longue phrase complexe. Dans chacune de ces propositions: nous retrouvons, si nous posons les questions à partir des verbes, la structure de base de la langue écrite: sujet, verbe, compléments.

Phrase 7:

Regardons maintenant une phrase complexe dans laquelle l'assemblage des termes ne se fait ni par juxtaposition ni par coordination, mais par subordination: Cela se passait bien avant que la science crie: "Eureka!", avant que la beauté du monde soit une toile compacte de millions de particules et avant que la poésie dynamite ses paysages à coups de neutrons et de protons.

Nous avons quatre verbes conjugués à un mode personnel.

---

A) se passait Qui est responsable de cette action?
Cela --------- sujet

Cela se passait quand?

bien avant que la science crie: "Eureka",
et quand?:
avant que la beauté du monde soit ....
et quand?:
et avant que la poésie dynamite ses paysages...

---

Dans cette phrase les compléments circonstanciels ne sont pas des mots, mais des propositions introduites par avant que. Nous savons, dès lors, que le verbe base de la phrase ne peut être que passait puisque les autres verbes font partie des propositions dont la fonction est: complément circonstanciel de temps et de situation. La proposition principale, de base, est donc: Cela se passait. On comprend alors qu'il fallait ajouter soit des mots, soit des propositions à cette phrase pour lui donner, non pas une structure correcte, mais de la cohérence, du sens. Je remarque aussi du même coup que dans cette phrase, j'ai trois propositions égales dans leur dépendance, dans leur fonction et dans leur rapport avec le verbe principal. Ce sont "avant que la science crie..., avant que la beauté du monde soit... et avant que la poésie dynamite... La répétition du même subordonnant avant que nous donne une piste fort appréciable pour découvrir les relations existant entre les segments de cette longue phrase complexe. Dans chacune de ces propositions: nous retrouvons, si nous posons les questions à partir des verbes, la structure de base de la langue écrite: sujet, verbe, compléments.

Structure arborescente complète

Phrase (A,B,C,D)

GS1 ⟷ GV1

Cela se passait

GS2 ⟷ GV2 ⟶ C.O.D.2

bien avant que — La science — crie — Eureka

GS3 ⟷ GV3 ⟶ C.O.D.3

avant que — la beauté du monde — soit — une toile compacte de millions de particules

GS4 ⟷ GV4 ⟶ C.O.D.4

et avant que — la poésie — dynamite — ses paysages

C.CIRC4

à coups de neutrons et de protons

Equation:

GS1 + GV1 = proposition principale
LOC.CONJ. + GS2 + GV2 (COD2) = prop. subord. circ.de temps
LOC.CONJ. +GS3 + GV3 (COD3) = prop. subord. circ. de temps
PREP. + LOC.CONJ. + GS4 + GV4 (COD4 + CCIRC4) = prop. subord. circ. de temps

---

CHAQUE FOIS QU'UNE PORTION DE PHRASE EST INTRODUITE PAR UNE CONJONCTION DE SUBORDINATION, MA PHRASE SE DIVISE EN PROPOSITION PRINCIPALE ET PROPOSITION SUBORDONNEE. C'EST ALORS UN LIEN DE DEPENDANCE QUI APPARAIT

---

## TABLEAU RECAPITULATIF DES PROPOSITIONS

1. Proposition indépendante et principale:

   GS +GV

2. Propositions indépendantes ou principales juxtaposées:

   GS+GV +, GS+GV

3. Propositions indépendantes ou principales coordonnées:

   GS+GV + conj. de coordination +GS+GV

4. Proposition subordonnée relative:

   pronom relatif +GV
   pronom relatif +GS+GV

5. Proposition subordonnée c.o.d.:

   subordonnant +GS+GV

6. Proposition subordonnée c.o.i.:

   subordonnant +GS+GV

7. Proposition subordonnée circ.:

   subordonnant +GS+GV

8. Proposition infinitive si:

   GS différent du GS de la princ.

9. Proposition participe si:

   GS différent du GS de la princ.

Mentionnons les propositions incidentes, en apposition, les subordonnées compléments d'agent, attributs, sujets, compléments d'adjectifs.

---

Observons que les propositions occupent dans la même phrase les mêmes fonctions qui sont attribuées aux mots dans la structure de base, la phrase simple. Il s'agit donc de poser les bonnes questions... pour les mots et pour les propositions.

---

Exercice 1: PARAGRAPHE 2, Texte 1:

A ton tour de jouer:

Pour les phrases 5.6.: trouve les verbes conjugués à un mode personnel. Pour chacun d'eux, trouve le sujet, le responsable de l'action, et les résultats de cette action, le complément direct, indirect et circonstanciel. Vérifie tes structures arborescentes en consultant le corrigé.

Phrase 5.

A l'insu des horlogers et des gens pressés, ces dieux, ces géants, ces personnages, ces personnes-images se sont imprimés sur la rétine du temps.

Phrase 6

Tapis derrière l'oeil, cachés dans l'inconscient, noués dans la gorge des fous, étirés dans les gestes des enfants, ils sont devenus des états d'âme, des verbes d'état, tandis que les humains amnésiques ont monopolisé les verbes d'action, ont confondu être et avoir, créer et faire, parler et se dire.

Exercice 2. PARAGRAPHE 3, texte 1:

Donne le ou les rôles joué(s) dans la phrase par les mots ci-dessous:

Cela:_____ science:_____

Eureka:_____ beauté:_____

toile:_____ poésie:_____

paysager:_____ coups:_____

on:_____ rien:_____

tout:_____ enfants:_____

ciel:_____ toit:_____

sol:_____ dieux:_____

le (le perçaient):_____ descendre:_____

paupière:_____

Exercice 3. PARAGRAPHE 4 et 5, texte 1:

Ecris les mots qui répondent à la question qui? ou quoi?

_____

_____

_____

Ecris les mots qui répondent à la question pour qui? ou pour quoi?

_____

_____

_____

Ecris les mots qui répondent à la question à qui? ou à quoi?

_____

_____

Ne puis-je pas constater à partir de cette analyse détaillée de la

structure des phrases à quel point la phrase simple à trois termes limite l'information et à quel point la phrase complexe la multiplie, la diversifie, la complète?. Cette constatation ne doit cependant pas nous amener à conclure que nos textes ne doivent pas contenir de phrases simples.

RETENONS CECI: CHAQUE PHRASE DOIT GENERALEMENT CONTENIR UN SUJET, UN VERBE ET UN COMPLEMENT (POUR DES EFFETS DE STYLE, ON OMETTRA LE SUJET OU LE VERBE).

CHAQUE PHRASE SE CONSTITUE A PARTIR DU VERBE CONJUGUE A UN MODE PERSONNEL.

NOUS DEVONS AJOUTER D'AUTRES ELEMENTS POUR REPONDRE AUX QUESTIONS QUAND? COMMENT? POURQUOI?

NOUS DEVONS AJOUTER DES MOTS LIENS POUR ENCHAINER LES TERMES LES UNS AUX AUTRES ET LES PHRASES LES UNES AUX AUTRES.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEST D'ENTREE: CODE Evaluation formative
texte 1

Paragraphe 1:

1. Phrase 1. Pourquoi inventé est-il au singulier?

2. Phrase 1. Pourquoi nés est-il au pluriel?

3. Phrase 2. Avec quel terme se fait l'accord de dotés?

4. Phrase 3. Pourquoi est-ce que agi ne prend pas de "t"?

5. Phrase 3. étaient dotés et étaient comblés sont conjugués à quel temps, quel mode?

6. Phrase 4. Pourquoi avoir utilisé l'auxiliaire avoir avec déchiré et l'auxiliaire être avec brisés?

Paragraphe 2:

7 Phrase 5. Avec quel terme de la phrase s'accorde imprimés?

8. Phrase 5. Quelle est la nature de pressés?

9. Phrase 6. Quelle est la fonction de tapis?

10. Phrase 6. Pourquoi cachés, noués et étirés ne sont-ils pas écrits à l'infinitif?

11. Phrase 6. Pourquoi n'a-t-on pas écrit on confondut?

12. Phrase 6. Donne la règle d'accord de monopolisé.

Paragraphe 3:

13. Phrase 7. Pourquoi a-t-on écrit crie avec un "e"?

14. Phrase 7. soit: de quel verbe s'agit-il? Quel temps? Quel mode?

15. Phrase 7. Pourquoi dynamite ne prend-il pas un "s" ou un "nt"?

16. Phrase9. Quelle est la nature de posé? Comment se fait l'accord de ce mot?

17. Phrase 10. Pourquoi perçaient ne s'accorde-t-il pas avec "le"?

18. Phrase 10. Comment se fait-il que reformait est au singulier

alors que perçaient est au pluriel alors que l'on parle dans les deux cas du ciel, du sol des dieux?

Paragraphe 4:

19. Phrase 11. Qui est-ce qui existaient au juste?

20. Phrase 11. Pourquoi dans fut condamné n'a-t-on pas écrit fut avec un accent circonflexe?

21. Phrase 13. Dans aurait pu toucher quel est le verbe conjugué?

22. Phrase 13. Quelle est la fonction de écrasé?

Paragraphe 5:

23. Phrase 14. Pourquoi été n'est-il pas écrit avec un "e" puisque tous les noms de cette phrase sont au féminin?

24. Phrase 14. Explique la règle d'accord de combattu.

25. Phrase 15. Pourquoi si c'est la bataille (féminin) que les Géants ont perdu, perdu ne prend pas de "e"?

Ensemble du texte:

1. Dresse la liste des verbes conjugués à un mode personnel.

2. Dresse la liste des participes passés employés seuls.

# GRILLE D'EVALUATION FORMATIVE 2

1. Je reconnais les participes passés employés avec l'auxiliaire être et avoir.

2. J'accorde correctement le participe passé employé avec l'auxiliaire être.

3. J'accorde correctement le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

4. Je sais trouver le sujet du verbe.

5. Je sais trouver le complément d'objet direct.

6. Je distingue la forme pronominale des verbes.

7. Je saisis bien la différence dans la terminaison des verbes lorsqu'ils sont conjugués au présent et lorsqu'ils prennent la forme d'un adjectif (participe passé).

8. Je comprends la notion de temps simple et de temps composé.

9. Je reconnais les auxiliaires être et avoir à tous les temps et tous les modes.

10. Je distingue les participes passés employés seuls.

11. Je connais la règle d'accord des participes passés employés seuls.

12. Je sais à quels groupes de conjugaison appartiennent les verbes.

# CODE

## NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Le verbe joue le rôle d'Atlas en ce qui a trait à la structure de la phrase. C'est aussi un géant quant à la complexité et à la diversité de ses formes. Atlas est un être humain. Il porte en lui tout un monde de contradictions, de limites et de possibilités. Le verbe aussi...

La première notion à retenir, c'est le groupe verbal. Atlas est un humain appartenant à la tribu des Géants. Le verbe qui se termine en er à l'infinitif appartient au premier groupe dont le verbe modèle est aimer. A part, bien sûr quelques exceptions... Le verbe qui se termine en ir à l'infinitif et dont le participe présent se termine en issant appartient au deuxième groupe dont le verbe modèle est finir. Le verbe en ir à l'infinitif et dont le participe présent ne se termine pas en issant a pour modèle le verbe sentir et appartient aussi au deuxième groupe. Le verbe qui se termine en oir ou en re à l'infinitif appartient au troisième groupe. Enfin, il y a toute une catégorie de verbes marginaux qui n'appartiennent à aucun groupe et qu'on appelle les verbes irréguliers.

Ainsi, je CRIE, j'ETUDIE, je PRIE, prennent un "e" parce qu'à l'infinitif ils font "CRIER, ETUDIER, PRIER" , premier groupe et se conjuguent comme aimer: j'aime, je crie... même si c'est le son "i" qui prédomine.

Alors que je BONDIS, j'AGIS prennent un "s" parce qu'à l'infinitif ils font " BONDIR, AGIR" et se conjuguent comme finir: je finis, je bondis.

De même, elle CRIE, elle ETUDIE, elle PRIE ne prennent pas un "e" parce que le sujet est féminin, mais parce que la terminaison de la 3e pers. du singulier au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe est: elle aime. Donc, elle BONDIT, elle AGIT, indépendamment du fait que le sujet soit au féminin, en raison seulement de la terminaison des verbes du 2e groupe.

En étant conscient de ce classement, on évite bien des erreurs. Il reste à mémoriser les terminaisons des conjugaisons, à distinguer tous les temps et tous les modes des verbes, à maîtriser la conjugaison des verbes modèles, aimer, finir, sentir, recevoir, rendre.

EXERCICES

Texte 3: Le complexe d'Atlas.

1. Dresse la liste de tous les verbes du premier paragraphe et indique à quel groupe de conjugaison ils appartiennent.

La seconde notion, c'est la différence existant entre temps simples et temps composés. Lorsque le verbe s'écrit en un seul mot, "je crie", "je bondis", il est conjugué à un temps simple. Lorsqu'il s'écrit en deux, parfois trois mots, "j'ai crié", "j'ai bondi", "j'ai été prié", il est conjugué à un temps composé.

Si nous observons attentivement la conjugaison des verbes, nous remarquons que pour chacun des temps simples existe un temps composé. En fait, le temps composé est toujours formé à partir du temps simple, sauf que c'est l'auxiliaire qui prend la forme du temps simple, alors que le verbe prend la forme du participe passé.

Présent, indicatif: j'aime;
passé composé indicatif: auxiliaire avoir au présent: j'ai + aimé (verbe aimer participe passé)

Imparfait, indicatif: je finissais.
Plus-que-parfait, indicatif: auxiliaire avoir à l'imparfait: j'avais + fini (finir au participe).

Cette constatation simplifie grandement l'apprentissage des conjugaisons. De plus, cette notion nous permet de mieux repérer les temps composés dans un texte, de moins les confondre avec le verbe avoir ou être conjugués et un verbe à l'infinitif... Je dois toujours me demander si c'est le verbe avoir ou être qui est

conjugué ou si c'est un verbe conjugué à un temps composé, qui a besoin, de ce fait, de l'auxiliaire.

Dès que j'écris un verbe à un temps composé, j'ai un participe passé devant moi et je dois accorder ce participe selon les règles: accord avec le sujet avec l'auxiliaire être, accord avec le complément d'objet direct si placé avant le verbe avec l'auxiliaire avoir, accord avec le terme auquel il se rapporte pour le participe passé employé seul. Retenons que: L'ETRE APPARTIENT A LA PERSONNE DONC JE ME REFERE AU SUJET POUR FAIRE L'ACCORD ET QUE L'AVOIR APPARTIENT A L'OBJET (JE POSSEDE QUELQUE CHOSE, J'AI QUELQUE CHOSE) DONC, JE ME REFERE A L'OBJET DIRECT S'IL EST PLACE AVANT.

Je dois aussi tenir compte d'un autre facteur: comment s'écrivent les participes passés au féminin avant de faire l'accord. Ici seulement dans ce cas précis, le verbe se comporte comme un adjectif et s'accorde en genre et en nombre, soit avec le sujet (être), soit avec le c.o.d. (avoir) placé avant.

Ainsi "j'ai bondi", se termine par un "i" parce qu'au féminin, il ne fera pas "bondite", ou "bondise", mais "bondie" alors que "j'ai détruit" se termine par un "t" parce qu'au féminin, il devient "détruite". Pour un même verbe donc, plusieurs terminaisons sont possibles, selon qu'il soit conjugué à un temps simple: "je détruis","il détruit", ou qu'il soit conjugué à un temps composé:"j'ai détruit" ou "la maison est détruite"(auxiliaire être, accord avec le sujet), " elle a bondi" (auxiliaire avoir, accord avec le c.o.d. si placé devant le verbe, même si le sujet est féminin, "bondi" reste au masculin parce qu'il n'y a pas de c.o.d. placé devant ce verbe) ou encore "les oeuvres sont détruites", "j'ai détruit les oeuvres", mais "les oeuvres que j'ai détruites".

Il faut aussi penser aux règles particulières d'accord des participes passés. RETENONS QUE:

AVEC ETRE + VERBE PRONOMINAL (DEUX PRONOMS EMPLOYES, il se...), l'accord se fait avec le sujet si le verbe est toujours pronominal, ne peut se conjuguer sans deux pronoms, un pronom sujet et un pronom complément. Si le verbe n'est pas toujours pronominal, l'accord se fait avec le c.o.d. si placé avant comme s'il était conjugué avec l'auxiliaire avoir. Exemple: Ils se sont brisés contre les récifs de la haine. Le verbe briser a deux formes possibles. Je brise et je me brise. Donc, dans cette phrase, l'accord du participe "brisés" se fait avec le c.o.d. placé avant. Je pose la question: ont brisé quoi? se 3e plur. brisés. Ici, le fait que nous accordions avec le sujet ou avec le c.o.d ne change rien à la graphie du verbe:"brisés". Si nous avions eu : Le coeur qu'ils se sont brisé... ont brisé quoi? Le coeur placé avant le verbe, brisé est alors au masculin singulier comme le c.o.d.
AVEC AVOIR + VERBE A L'INFINITIF (les oiseaux qu'il a entendus chanter mais ), l'accord se fait avec le c.o.d placé avant seule-

ment si l'action exprimée par le verbe à l'infinitif est accom-plie par ce c.o.d. ( ce sont les oiseaux qui chantent... et non celui qui les entend...)

2. Réécris les deuxième et troisième paragraphes en mettant chacun des verbes conjugués à un temps simple au temps composé correspondant à ce temps simple. Accorde aussi les participes passés selon les règles.

La troisième notion à maîtriser, c'est la terminaison des verbes en fonction des personnes ou des choses responsables, sujets de ces verbes. "Je détruis", "nous détruisons" (c'est ici la personne ou les personnes qui parlent), "tu détruis" ou "vous détruisez" (c'est ici la personne ou les personnes à qui à on parle), "il détruit" et "ils détruisent" (c'est ici la personne ou les personnes de qui on parle)...

La quatrième notion à retenir est celle des voix du verbe. Ces voix nous permettent de déterminer quelle sorte de responsabilité est endossée par le mot-sujet. Par exemple, dans la phrase: "Atlas soutient le ciel", il apparaît clairement que c'est le sujet qui est entièrement responsable du verbe et ... du ciel... C'est la voix active, parce que c'est le sujet qui fait l'action. Cette action est donc considérée du point de vue de celui qui la déclenche. Dans la phrase: "Le ciel est soutenu par Atlas", il apparaît que le ciel sujet du verbe est soutenu (qui est-ce qui est soutenu? Le ciel) n'est pas responsable de l'action soutenir puisque c'est Atlas qui le porte sur ses épaules. C'est la voix passive, parce que le sujet subit l'action exprimée par le verbe. L'action est donc considérée du point de vue de celui qui l'éprouve. L'importance de bien établir la différence entre ces deux voix du verbe réside dans le fait que l'accord du verbe se fera toujours avec le sujet (donc avec la réponse de la question qui est-ce qui?) indépendamment du sens de la phrase: ce sujet déclenche-t-il l'action ou l'éprouve-t-il seulement?

Enfin, il nous faut être attentifs à la forme pronominale et à la forme impersonnelle du verbe. Les verbes pronominaux sont toujours accompagnés des pronoms: "me, te, se, nous, vous". Les verbes impersonnels ne s'emploient qu'à la troisième personne du singulier et ont pour sujet le pronom "il" qui a alors une valeur neutre. ( il vente, il fait froid...).

3. Écris la suite du texte au passé, en faisant les accords des participes passés. Indique par les lettres VP les verbes conjugués à la voix passive et par la lettre P les verbes conjugués à la forme pronominale. Choisis toujours le temps composé correspondant au temps simple du texte.

_____

_____

_____

_____

_____

La troisième notion à maîtriser, c'est la terminaison des verbes en fonction des personnes ou des choses responsables, sujets de ces verbes. "Je détruis", "nous détruisons" (c'est ici la personne ou les personnes qui parlent), "tu détruis" ou "vous détruisez" (c'est ici la personne ou les personnes à qui à on parle), "il détruit" et "ils détruisent" (c'est ici la personne ou les personnes de qui on parle)...

La quatrième notion à retenir est celle des voix du verbe. Ces voix nous permettent de déterminer quelle sorte de responsabilité est endossée par le mot-sujet. Par exemple, dans la phrase: "Atlas soutient le ciel", il apparait clairement que c'est le sujet qui est entièrement responsable du verbe et ... du ciel... C'est la voix active, parce que c'est le sujet qui fait l'action. Cette action est donc considérée du point de vue de celui qui la déclenche. Dans la phrase: "Le ciel est soutenu par Atlas", il apparait que le ciel sujet du verbe est soutenu (qui est-ce qui est soutenu? Le ciel) n'est pas responsable de l'action soutenir puisque c'est Atlas qui le porte sur ses épaules. C'est la voix passive, parce que le sujet subit l'action exprimée par le verbe. L'action est donc considérée du point de vue de celui qui l'éprouve. L'importance de bien établir la différence entre ces deux voix du verbe réside dans le fait que l'accord du verbe se fera toujours avec le sujet (donc avec la réponse de la question qui est-ce qui?) indépendamment du sens de la phrase: ce sujet déclenche-t-il l'action ou l'éprouve-t-il seulement?

Enfin, il nous faut être attentifs à la forme pronominale et à la forme impersonnelle du verbe. Les verbes pronominaux sont toujours accompagnés des pronoms: "me, te, se, nous, vous". Les verbes impersonnels ne s'emploient qu'à la troisième personne du singulier et ont pour sujet le pronom "il" qui a alors une valeur neutre. ( il vente, il fait froid...).

3. Ecris la suite du texte au passé, en faisant les accords des participes passés. Indique par les lettres VP les verbes conjugués à la voix passive et par la lettre P les verbes conjugués à la forme pronominale. Choisis toujours le temps composé correspondant au temps simple du texte.

_____

_____

_____

_____

_____

POUR ECRIRE CORRECTEMENT LA TERMINAISON D'UN VERBE, ON DOIT SAVOIR A QUEL GROUPE DE CONJUGAISON IL APPARTIENT.

POUR REPERER UN PARTICIPE PASSE, ON DOIT SAVOIR: 1. CE QU'EST UN TEMPS SIMPLE ET UN TEMPS COMPOSE. 2. TOUTE LA CONJUGAISON D'ETRE ET DE AVOIR.

POUR ACCORDER CORRECTEMENT UN PARTICIPE PASSE, ON DOIT RETENIR QU'AVEC L'AUXILIAIRE ETRE, C'EST LE SUJET QUI EST LE TERME D'ACCORD, QU'AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR, C'EST LE COMPLEMENT D'OBJET DIRECT, SEULEMENT S'IL EST PLACE AVANT LE VERBE. ON DOIT AUSSI SAVOIR LE FEMININ DES PARTICIPES PASSES POUR NE PAS HESITER ENTRE LE "S", LE "T", LE "E", LE "I"...

POUR SAVOIR SI UN VERBE EST AU SINGULIER OU AU PLURIEL, ON DOIT DECOUVRIR: QUI EST-CE QUI OU QU'EST-CE QUI EST RESPONSABLE DE L'ACTION.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST D'ENTREE LEXIQUE Evaluation formative
texte 5

---

1. En te référant au texte 5, trouve la définition des verbes qui convient à chacun des verbes soulignés dans le texte. Cet exercice se fait sans dictionnaire.

Perdre soudain l'équilibre: _____

Se ramasser sur soi-même: _____

Ramener à un état plus simple: _____

Offenser gravement: _____

Heurter en explosant: _____

Donner son accord: _____

Tourmenter sans relâche: _____

Innocenter en expliquant sa conduite: _____

Sortir d'un milieu où l'on est plongé: _____

S'élancer en un jet puissant: _____

Discuter avec d'autres pour prendre une décision: _____

Faire entrer dans un ensemble: _____

S'emparer d'un être vivant: _____

Se mouvoir en un mouvement alternatif
plus ou moins régulier: _____

Amener à des dispositions plus favorables: _____

Parvenir à connaître: _____

Se réjouir vivement: _____

Animer d'une énergie soudaine: _____

Grouper des personnes pour une cause commune: _____

# GRILLE D'EVALUATION FORMATIVE 3

---

Je savais ce que les verbes signifiaient seulement à la lecture du texte.

Les mots du texte m'ont aidé grandement à comprendre le sens des verbes.

J'ai trouvé que les mots du texte donnaient un autre sens à la définition du verbe.

J'ai réussi à associer chacun des verbes à la bonne définition dans une proportion de:

sur 21 verbes.

---

# L E X I Q U E - V E R B E S

La rédaction de textes devient un exercice périlleux et insatisfaisant lorsque l'on manque de vocabulaire pour exprimer idées et sentiments. La lecture reste le moyen le plus efficace de se constituer sans douleur une importante réserve de mots... Le carnet de vocabulaire permet d'emmagasiner des termes. Les exercices lexicaux constituent en quelque sorte une gymnastique de l'esprit. Ils ne sont donc pas à négliger. Sans une diversité de mots, Atlas n'aurait pu écrire sa confession...

1. Cet exercice doit aussi se faire sans dictionnaire. Il s'agit de connaître tes acquis en ce domaine. Forme deux autres listes de verbes à partir de cette liste, en trouvant un antonyme ou un synonyme.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. | avancer | 1. | 1. |
| 2. | sauter | 2. | 2. |
| 3. | céder | 3. | 3. |
| 4. | regretter | 4. | 4. |
| 5. | vouloir | 5. | 5. |
| 6. | imaginer | 6. | 6. |
| 7. | dire | 7. | 7. |
| 8. | placer | 8. | 8. |
| 9. | punir | 9. | 9. |
| 10. | glisser | 10. | 10. |
| 11. | lever | 11. | 11. |
| 12. | abriter | 12. | 12. |
| 13. | dormir | 13. | 13. |

# GRILLE D'EVALUATION FORMATIVE 3

---

Je savais ce que les verbes signifiaient seulement à la lecture du texte.

Les mots du texte m'ont aidé grandement à comprendre le sens des verbes.

J'ai trouvé que les mots du texte donnaient un autre sens à la définition du verbe.

J'ai réussi à associer chacun des verbes à la bonne définition dans une proportion de:

sur 21 verbes.

---

# L E X I Q U E - V E R B E S

La rédaction de textes devient un exercice périlleux et insatisfaisant lorsque l'on manque de vocabulaire pour exprimer idées et sentiments. La lecture reste le moyen le plus efficace de se constituer sans douleur une importante réserve de mots... Le carnet de vocabulaire permet d'emmagasiner des termes. Les exercices lexicaux constituent en quelque sorte une gymnastique de l'esprit. Ils ne sont donc pas à négliger. Sans une diversité de mots, Atlas n'aurait pu écrire sa confession...

1. Cet exercice doit aussi se faire sans dictionnaire. Il s'agit de connaître tes acquis en ce domaine. Forme deux autres listes de verbes à partir de cette liste, en trouvant un antonyme ou un synonyme.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. | avancer | 1. | 1. |
| 2. | sauter | 2. | 2. |
| 3. | céder | 3. | 3. |
| 4. | regretter | 4. | 4. |
| 5. | vouloir | 5. | 5. |
| 6. | imaginer | 6. | 6. |
| 7. | dire | 7. | 7. |
| 8. | placer | 8. | 8. |
| 9. | punir | 9. | 9. |
| 10. | glisser | 10. | 10. |
| 11. | lever | 11. | 11. |
| 12. | abriter | 12. | 12. |
| 13. | dormir | 13. | 13. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14. | construire | 14. | 14. |
| 15. | descendre | 15. | 15. |

Exercice 2. Voici deux listes de verbes, il s'agit de les assembler par paire selon leur sens.

| | |
|---|---|
| murmurer | affliger |
| chanceler | décroître |
| consolider | baigner |
| s'affaiblir | calmer |
| fulminer | ordonner |
| hurler | apparaître |
| humilier | vociférer |
| réprimer | adoucir |
| navrer | désarçonner |
| émerger | balbutier |
| régir | s'empêtrer |
| sommer | se blottir |
| reprocher | refréner |
| se tapir | diriger |
| se réfugier | pester |
| pacifier | fortifier |
| embrouiller | imputer |
| immerger | tituber |
| déconcerter | mortifier |
| dulcifier | se cacher |

Exercice 3. Donne les différents sens des verbes suivants et insère-les ensuite dans de courtes phrases.

1. battre

_____

_____

2. inspirer

3. élever

4. priser

5. filer

Exercice 4. Trouve des actions pouvant être associées aux termes suivants:

fossoyeur: _____

mercenaire: _____

huissier: _____

lavandière: _____

juge: _____

éditeur: _____

plombier: _____

administrateur: _____

professeur: _____

analyste: _____

terre: _____

remède: _____

réservoir: _____

rempart: _____

remords: _____

folie: _____

larme: _____

corps: _____

idée: _____

tableau: _____

Exercice 5.

A la suite de ces verbes, écris une brève définition, dans tes mots.

1. inventer:

2. prêter:

3. combler:

4. agir:

5. étirer:

6. confondre:

7. dompter:

8. débattre:

9. tamiser:

10. marteler:

11. vaincre:

12. affronter:

13. propulser:

14. encourager:

15. érafler:

16. subir:

17. défier:

18. réaliser:

19. invoquer:

20. se souvenir:

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST D'ENTREE REDACTION EVALUATION FORMATIVE

---

1. A partir des quatre phrases suivantes, compose un paragraphe, en allongeant chacune des phrases par l'ajout des réponses aux questions QUAND? COMMENT? POURQUOI? soit par des propositions (phrase simple introduite par un pronom relatif ou un subordonnant), soit par des noms, adjectifs, verbes au participe présent participe passé employé seul ou infinitif.

Les Géants ont perdu la guerre. Les dieux imposent une punition. Atlas avale sa colère. Il n'oubliera rien.

# G R I L L E  D ' E V A L U A T I O N  F O R M A T I V E 4

---

Mes phrases sont complètes dans une proportion de:
sur phrases.

Mes verbes sont correctement accordés dans une proportion de:

sur verbes.

J'ai répondu à la question quand? dans une proportion de:

sur phrases.

J'ai répondu à la question comment? dans une proportion de:

sur phrases.

J'ai répondu à la question pourquoi? dans une proportion de:

sur phrases.

J'ai répondu à la question qui ou quoi? dans une proportion de:

sur phrases.

J'ai répondu à la question à qui? à quoi? de qui? de quoi? dans une proportion de:

sur phrases.

---

# R E D A C T I O N

## QUELQUES NOTIONS THEORIQUES

Parce que le texte est un assemblage de termes qui gravitent autour du verbe, il porte en lui-même de multiples versions. Un texte n'est jamais fixe, fini. En situation d'écriture, on obtient rarement satisfaction. Un texte pourrait être remanié, retouché mille fois. Toujours subsiste un doute. Est-ce bien la meilleure façon d'exprimer ce que je veux dire?

Dans un groupe-classe, par exemple, pour un même sujet de travail, le professeur lira et corrigera autant de versions qu'il y aura d'étudiants, d'auteurs de textes. Où se situe donc la différence? Peut-être les arguments, la vision de chacun... Cependant, même avec des arguments similaires, les textes diffèrent. Qu'est-ce qui distingue un texte d'un autre si ce n'est le style, la forme, la manière de dire, le choix des mots et la façon de les assembler dans une phrase? Les idées sont rarement personnelles, mais le style, oui. Il est notre marque de commerce, une sorte de longue signature de notre univers intérieur.

Ainsi, les textes sur lesquels nous venons de travailler la structure, sont remplis de synonymes:

> dotés de mille pouvoirs / doués de talents incommensurables
>
> qui se sont déchirés / se sont brisés
>
> ces dieux/ces géants / ces personnages / ces personnes-images
>
> tapis derrière l'oeil / cachés dans l'inconscient
>
> ils ont été / ils ont paru / ils ont semblé / ils sont devenus
>
> à porter le ciel sur ses épaules / à supporter la voûte céleste

d'associations par contrastes ou par ressemblances sur le plan de la signification ou de la sonorité:

> les horlogers : les gens pressés
>
> les voleurs : violeurs
>
> contre les récifs de l'amour : de la haine
>
> états d'âme : verbes d'état

verbes d'état : verbes d'action

les mains coupantes des rochers (aspérités des roches)

la colère de l'éclair (le dessin de l'éclair)

poids bleu de ma punition (ciel)

haine du dragon lèche mon poignet (feu)

forêts échevelées (image des feuilles-chevelure)

douceur touffue (forêt de feuillus)

ville se blottit sous les draps (au lieu des gens)

douleur qui ne remonte pas son réveil-matin (comme si la douleur était une personne)

le cri perce le corps de la maigre (comme une aiguille)

couleur crème-couleur visage blême (association par le son)

enfer blanc, enfer-éther (association par le son)

lit de fortune et d'infortune (association par le son)

agression, vol à coeur armé (association par l'image).

Ce sont des textes essentiellement construits sur l'image. Cette façon de dire est une marque de commerce, elle exprime dans sa totalité la personnalité de l'auteur qui ne raconte pourtant rien de personnel. On pourrait critiquer ces textes en invoquant une "complaisance" à jouer avec les mots... On pourrait y déceler aussi une sorte "d'insécurité" manifestée par la profusion des synonymes comme si existait toujours la peur de ne pas être compris. Il ne s'agit aucunement pour toi de copier ce style, cette signature, mais bien de trouver la tienne...

La connaissance de techniques d'écriture peut améliorer le style, te donner des moyens de travailler tes textes sans apporter toutefois l'"âme", la "couleur".

Déjà, l'étude de la structure de la phrase nous a permis, en démantelant les phrases complexes, de trouver les trois termes de base de la langue écrite: sujet-verbe-complément. L'étude des formes verbales nous a forcés à approfondir la relation existant entre le terme responsable de l'action et cette action incarnée par le verbe. Nous sommes conscients qu'écrire un texte, c'est répondre à une série de questions. A l'intérieur de chacune de nos phrases, nous répondons à des questions posées à partir du verbe, lieu de l'action ou de l'état.

La technique de rédaction que nous travaillerons dans cette escale Verbe est la technique de l'addition des termes. Nous enrichissons nos phrases, nous les "complexifions" en ajoutant des informations supplémentaires, des réponses supplémentaires.

Que pouvons-nous ajouter à une phrase?

1. Des adjectifs qui nuancent les sujets et les compléments.
   Ex: la nuit noire et souveraine.

2. Des adverbes qui modifient le sens du verbe ou de la phrase entière.
   Ex: La nuit n'existe pas vraiment.

3. Des compléments circonstanciels de lieu. (Question: Où)
   Ex: Dehors, la nuit noire et souveraine tombe sur la ville.

4. Des compléments circonstanciels de temps. (Question: Quand?)
   Ex: Elle est couchée, depuis cinq jours.

5. Des compléments circonstanciels de manière, de cause, de conséquence, comparaison, condition etc... Ce peut être un mot ou une proposition. (Questions: comment? pourquoi? dans quel but?)
   Ex: Le temps se fragmente en cris d'enfants.(manière)
   Celle-ci n'entend rien d'autre qu'elle-même alors que la maigre n'entend plus que les autres... (comparaison)
   ...déjà installée dans le provisoire puisqu'elle est habillée... (conséquence, cause)

6. Des propositions relatives introduites par qui, que, lequel... qui apportent une information supplémentaire à un nom sujet ou complément.
   Ex: La douleur qui désespère...

7. Des propositions infinitives:
   Ex: avant de sombrer dans le sommeil...

8. Des propositions participiales:
   Ex: Une infirmière passant dans le couloir et poussant...

## EXERCICE DE REDACTION

Pour cet exercice, tu dois comparer la version simplifiée et la version définitive du texte 2: Le complexe d'Atlas. Paragraphes 1, 2, 3, 4. Cette version est aussi convenable que celle que l'auteur considère comme la version définitive de son texte. L'effet obtenu est différent. Il s'agit pour toi d'insérer tous les ajouts sous les catégories qui conviennent en les classifiant selon la fonction que les mots ou propositions occupent dans le texte.

Indique toujours devant l'ajout classifié le numéro de la phrase.

### ADJECTIFS AJOUTES AU SUJET OU AU COMPLEMENT

### ADVERBES QUI MODIFIENT LE VERBE OU LA PHRASE

COMPLEMENTS CIRCONSTANCIELS DE LIEU. OU?

COMPLEMENTS CIRCONSTANCIELS DE TEMPS QUAND?

COMPLEMENTS CIRCONSTANCIELS DE MANIERE COMMENT?

SYNONYMES: VERBES-NOMS-ADJECTIFS

## COMPLEMENTS DU NOM

Propositions relatives:

## PROPOSITIONS INFINITIVES ET PARTICIPIALES

Exercice 2

Texte 4: Dans la peau d'Atlas.

Il s'agit de réécrire le texte en ne gardant que la structure de base: sujet-verbe-c.o.d, attribut ou c.o.i. et d'indiquer les informations manquantes.

Exemple: Paragraphe 1, phrase 1.
Les Géants de Québec affrontent les Dieux de Matane. Manque l'endroit, le temps de la journée de cette joute et la température de cette journée.

AUTRES ACTIVITES SUGGEREES POUR LE VERBE

- Préparation en équipe d'explications de règles de conjugaison et de participes passés. Exposés oraux en classe.
- Préparation d'un test par un groupe d'élèves. Passation du test par un autre groupe. Correction du test par un autre groupe. Echange de ces rôles.
- Révision des verbes à partir d'un texte reçu dans le cadre d'un autre cours.
- Autocorrection d'un travail exécuté pour un autre cours.
- Constitution de banque de verbes par équipe ( par thèmes)
- Jeu d'associations d'un verbe à un autre. (dyade)

JE DOIS RETENIR DE CETTE PREMIERE ESCALE, QU'IL ME FAUT DEVELOPPER UNE VUE PLUS LARGE LORSQUE J'ECRIS EN PENSANT:

AU VERBE QUE J'EMPLOIE: GROUPE, TEMPS, MODE

AU TERME AUQUEL IL SE RATTACHE: SINGULIER OU PLURIEL

S'IL EST UN PARTICIPE PASSE, QUELLE EST SA TERMINAISON AU FEMININ.

JE DOIS AUSSI M'EFFORCER DE CREER DU SENS PAR LE VERBE (IL Y EN A PLUS DE 6,000).

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

TEST D'ENTREE: STRUCTURE (cf. texte 1)

Evaluation formative

1. A) Inscris les verbes de la seule phrase du paragraphe 1.
   B) Indique le verbe base de la phrase.
   C) Sépare les propositions et détermine la nature de celles-ci.

2. Phrase 2. Inscris les différents groupes nominaux et indique la fonction de chacun de ces groupes.

3. A) Phrase 2. Quel groupe nominal est sujet de la locution verbale "mettait en scène"?

B) Sémantiquement et grammaticalement, à quel mot se rattachent "rebondissements, libations et discussions" ?

C) Dresse la liste des adjectifs de cette phrase.

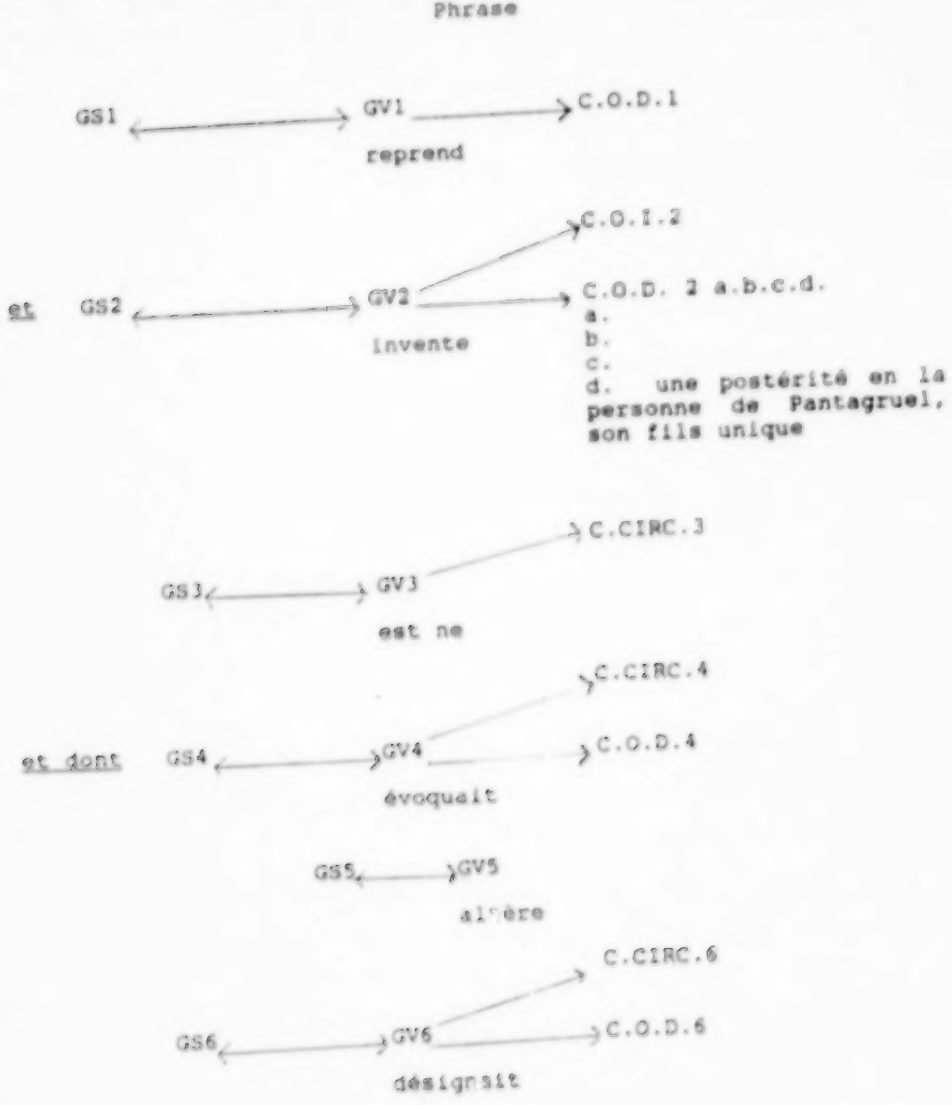
D) Quelle est la fonction de "géants"?

4. Phrase 3. A) Quelle est la fonction de "Rabelais"?

B) Dresse la liste des adjectifs, en omettant les adjectifs qualificatifs.

5. Phrase 4. Dresse la liste des déterminants en les joignant au mot qu'ils accompagnent.

6. Phrase 5. Complète la structure arborescente de cette phrase en plaçant les groupes nominaux sous la fonction qu'ils occupent.



7. Phrase 6. Etablis l'équation de la phrase.

_____

_____

_____

8. Phrase 7. Complète le tableau suivant en inscrivant les groupes nominaux selon leur fonction dans la phrase.

Sujet de "sont passés": _____

_____

Comp. circonstanciel de lieu: _____

_____

Attributs: _____

_____

9. Phrase 8. Quelle est le sujet de la proposition principale?

_____

10. Phrase 9. Quelle est la fonction de "histoire"?

_____

# GRILLE D'EVALUATION FORMATIVE 1

1. Je distingue proposition principale et proposition subordonnée.
2. Je comprends la notion de groupe nominal et je sais regrouper les éléments qui sont liés à ce groupe.
3. Je distingue les adjectifs dans une phrase.
4. Je sais qu'un adjectif peut avoir un complément.
5. Je distingue les déterminants dans une phrase.
6. Je reconnais la fonction "attribut".
7. Je distingue à l'intérieur d'une proposition subordonnée sujet et compléments.
8. Je distingue le complément du nom et le nom-sujet.
9. Je suis capable de compléter une structure arborescente en répartissant correctement les groupes nominaux.
10. Je comprends la notion "d'antécédent" et je comprends ainsi qu'un complément d'un verbe peut être aussi le sujet d'un autre verbe.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

S T R U C T U R E

NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Panurge serait donc un être qui se caractérise par sa ruse, par son aptitude à tout faire. Un être complexe. Le groupe nominal est le Panurge du langage écrit en ce sens qu'il peut remplir plusieurs fonctions. De plus, doté d'une forte personnalité, le nom, centre de ce groupe, ne se déplace jamais ou presque sans escorte, tout comme Panurge s'entoure de compagnons. Le groupe nominal peut mener l'action. Il est alors groupe sujet. Il peut aussi compléter l'action directement, indirectement ou de manière circonstancielle Il est alors groupe complément.

---

CETTE BIVALENCE DE FONCTIONS NE SUFFIT PAS POURTANT A RENDRE COMPTE DE TOUS LES LIENS ET DIVERS EMBOITEMENT DES ELEMENTS COM-POSANT LA PHRASE FRANCAISE. IL FAUT PLUTOT PARLER D'AMBIVALENCE OU DE POLYVALENCE DE FONCTIONS DU GROUPE NOMINAL.

---

La structure arborescente et l'équation de phrase permettent de séparer les éléments de la phrase selon la fonction qu'ils occupent. En appliquant ces techniques à l'analyse des groupes nominaux, nous verrons clairement les diverses combinaisons possibles dans ce groupe et nous découvrirons d'autres fonctions.

---

LA COMPLEXITE DE L'EQUATION OU DE LA STRUCTURE ARBORESCENTE EST GENERALEMENT PROPORTIONNELLE A LA COMPLEXITE DE L'ENONCE SEMANTIQUE. EN TRAVAILLANT A LA STRUCTURE ARBORESCENTE D'UNE PHRASE, ON PRECISE LE SENS, ON ETABLIT DES RELATIONS ENTRE LES TERMES. ON COMPREND QUE LES IDEES COMME LES MOTS S'EMBOITENT LES UNES DANS LES AUTRES, SE JUXTAPOSENT OU ENCORE SE LIENT PAR CORRELATION OU COORDINATION. DEGAGER LA STRUCTURE, C'EST DONC DEGAGER "LE SENS".

---

LES MOTS ONT UNE FONCTION ET UNE NATURE: UN ROLE ET UNE CATEGORIE. IL EST DONC IMPORTANT DE DISCERNER CES ATTRIBUTS DES MOTS, D'ABORD, AU PLAN STRUCTURAL: UN DETERMINANT NE PEUT ETRE SUJET OU COMPLEMENT A LUI SEUL; AU PLAN GRAMMATICAL: LES ACCORDS SE FAISANT A PARTIR DE LA NATURE ET PARFOIS DE LA FONCTION, PAR EXEMPLE, L'ATTRIBUT S'ACCORDANT AVEC LE NOM OU PRONOM SUJET.

De même que Panurge est passé à l'histoire avec ses moutons, le

nom entre dans la phrase avec son escorte. Ce sont:

---

LES DETERMINANTS: une oeuvre, le procès, des idées, la personne, les aberrations.

LES ADJECTIFS QUALIFICATIFS: oeuvre titanesque, rebondissements farfelus, vaste satire riche.

LES ADJECTIFS DEMONSTRATIFS: cette satire, ce personnage, ces noms.

LES ADJECTIFS POSSESSIFS: son époque, son discours, ses dents.

LES ADJECTIFS NUMERAUX: trois personnages, deux cents brebis.

LES ADJECTIFS INDEFINIS: quelques vérités, des gestes tels.

LES PREPOSITIONS: des détenteurs de pouvoir, par un toussotement, à l'histoire.

LES ADVERBES: un repas excessivement copieux.

LES CONJONCTIONS: médecin et écrivain, ces noms, de même que celui de l'auteur, un repas gargantuesque ou pantagruélique.

LES PRONOMS PERSONNELS: il dormait, qui lui prêtait, on a reconnu.

LES PRONOMS POSSESSIFS: le mien, le tien, le sienne...

LES PRONOMS DEMONSTRATIFS: celui de l'auteur, C'est ce trait (ce est adj. démonst.).

LES PRONOMS RELATIFS: dont le nom signifie, petit démon qui altère.

LES PRONOMS INDEFINIS: aucun n'est à l'abri du ridicule, tous veulent s'en sortir, personne ne veut mourir.

LES PRONOMS INTERROGATIFS: qui comprend le texte?

---

Le nom peut être remplacé par un pronom. IL NE FAUT PAS PERDRE DE VUE QUE CES PRONOMS REPRESENTENT SOIT UNE OU DES PERSONNES, SOIT UN OU DES OBJETS.

Ces mots gravitent autour du nom pour lui apporter chaque fois une couleur particulière, pour en préciser ou en nuancer le sens.

EXERCICE 1

Paragraphe 5, texte 1.

Complète le tableau suivant en précisant la sorte d'adjectifs. La dernière colonne portant l'inscription C/A/P doit comprendre la liste des mots invariables: conjonctions, adverbes et prépositions qui exercent une fonction à l'intérieur du groupe nominal.

| DET. | NOM | ADJ. | C/A/P |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Il ne suffit pas de pouvoir déterminer la nature des mots constituant les groupes nominaux. Il faut aussi connaître la fonction de ces constituants. Nous nous apercevons lorsque nous défaisons les phrases en groupe sujet et groupe complément que des fonctions supplémentaires sont assumées par des noms, des pronoms, des adjectifs. Comment, par exemple, déterminer la fonction de Panurge dans le groupe nominal "les moutons de Panurge", la fonction de idées, de moeurs et de époque dans le groupe nominal "le procès des idées et des moeurs de son époque"? De quels moutons s'agit-il? De quel procès? De quelles idées et de quelles moeurs?

A l'intérieur d'un groupe nominal, la fonction complément du nom est courante. Le complément du nom apporte une information supplémentaire et souvent indispensable au nom qui est au centre du groupe. Cette fonction se reconnait facilement dans une phrase puisque le nom complément d'un autre nom y est lié par une préposition, généralement par le "de".

S'ajoute à cette fonction, celle de l'apposition. Quelle fonction occupe les mots, prêtre, médecin et écrivain, dans la première phrase du texte? Ces noms sont en apposition. Ils sont placés à côté du nom et encadrés par des virgules. Ils définissent ou qualifient l'être ou l'objet nommé. Nous distinguons l'apposition du complément du nom d'abord, par la forme du lien: préposition ou virgule, ensuite, par le fait que nous ne pouvons retrancher le complément du nom sans altérer grandement le sens de la phrase alors que l'apposition peut s'effacer sans que la structure et le sens en soient affectés.

De plus, il existe à l'intérieur des groupes nominaux la fonction complément de l'adjectif. Dans la phrase suivante: Cette vaste satire riche en rebondissements farfelus, en joyeuses libations et en discussions philosophiques, n'apparait-il pas clairement que c'est l'adjectif riche qui est complété par les trois sousgroupes nominaux qui le suivent. En quoi est riche cette satire? En rebondissements, en libations et en discussions. Donc, des noms peuvent compléter un adjectif.

Enfin, lorsque le verbe de la phrase est un verbe d'état: être, paraître, sembler, devenir etc... les mots qui complètent ce verbe occupent la fonction attribut et sont liés directement pour le sens et pour l'accord, s'il s'agit d'adjectifs, au sujet de ces verbes. Dans le segment de phrase: dont deux étaient des géants, "géants" est attribut parce que c'est le verbe être qui est présent dans cette phrase.

EXERCICE 2

Il s'agit pour toi d'établir les équations (la nature et la fonction) des groupes nominaux suivants. Un exemple t'est donné.

1. Cette vaste satire riche en rebondissement farfelus
   Adj. démonst + adj.qual. + nom + adj.qual. + adv. + nom + adj.qual. GS + comp. adj.

2. Cette démesure physique.

3. une distance souhaitable entre réalité et fiction.

4. sa prose de sa propre conception du monde.

5. Gargantua, énorme géant,

6. l'écrasement de deux cents brebis et l'avalement du berger

7. une naissance, une enfance, une vie et une postérité en la personne de Pantagruel, son fils unique

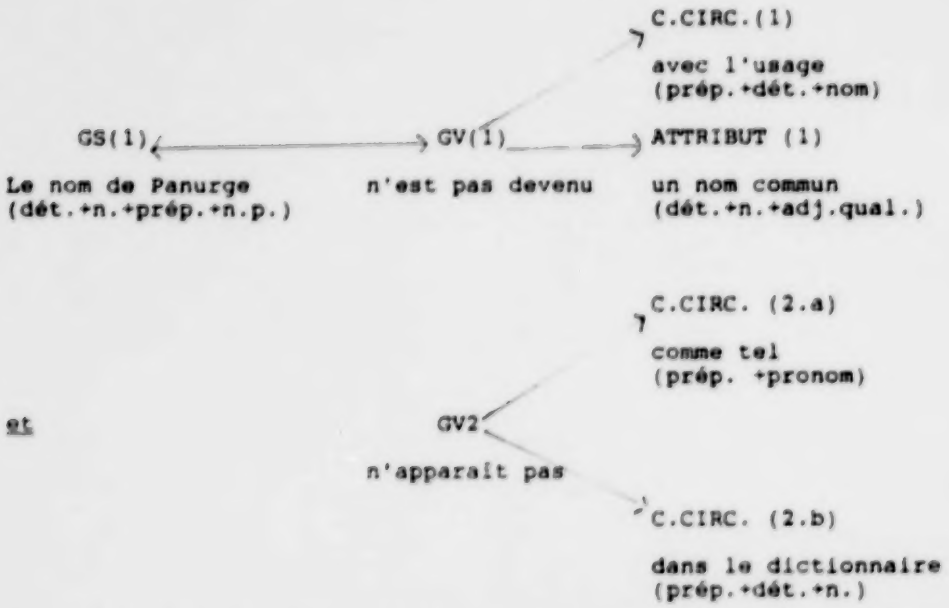
Les équations des groupes nominaux nous permettent de comprendre à quel point le texte est véritablement un assemblage de termes. Si nous déployons ces équations en structure arborescente, nous visualisons cette vérité.

"Le nom de Panurge n'est pas devenu avec l'usage un nom commun et n'apparaît comme tel dans le dictionnaire."

---

Phrase 12.

deux verbes conjugués: est devenu, apparaît
une conjonction de coordination: et




Equation: GS1+GV1 (ATTR1+CCIRC1) = proposition indépendante A
CONJ.+GV2 (CCIRC2a.b.) = proposition indépendante coordonnée B

---

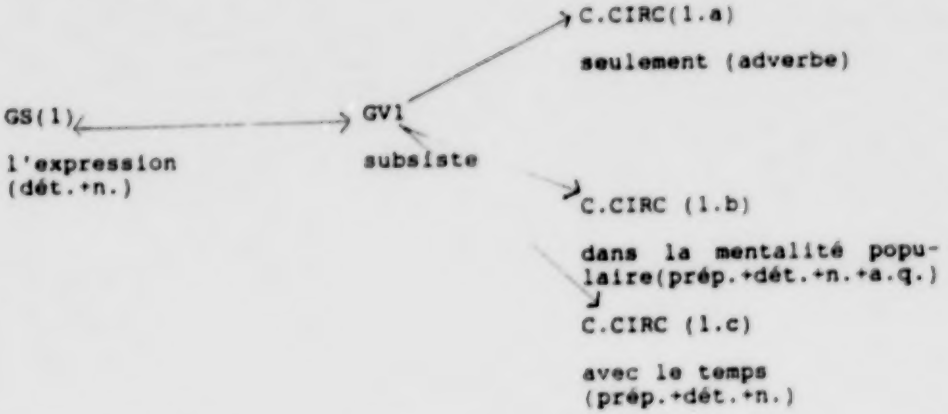
Dès que nous repérons les deux verbes conjugués à un mode personnel et une conjonction de coordination, nous savons que nous avons deux propositions indépendantes coordonnées. La particularité structurale de cette phrase réside dans le fait que le GS2 est sous-entendu, il est en fait le même que le GS1.

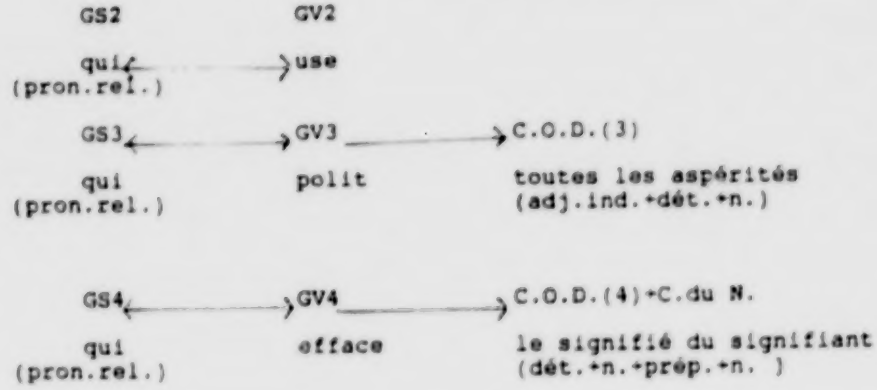
"Avec le temps qui use, qui polit toutes les aspérités et qui efface le signifié du signifiant, seulement l'expression subsiste."

---

Phrase 16

quatre verbes conjugués: use, polit, efface, subsiste,
trois pronoms relatifs: qui
une conjonction de coordination: et




et




Equation:
GS1+GV1 (C.CIRC1a.b.c.) = proposition principale
GS2+GV2 = proposition relative complète "temps"
GS3+GV3 (C.O.DJ) = proposition relative complète "temps"
CONJ.+GS4+GV4 (COD4+C.du nom) = proposition relative coordonnée complète aussi "temps.
La difficulté dans l'analyse de cette phrase est due au fait que

la proposition principale est placée en fin de phrase et que le complément circonstanciel du verbe de la principale soit placé, lui, en tête de phrase. La présence du pronom relatif "qui" nous indique que nous avons des propositions relatives. Il faut alors chercher le mot qu'elles complètent afin d'établir la structure arborescente.

EXERCICE 3

A partir de l'équation de la phrase, complète la structure arborescente de la phrase 15 du texte 1 en indiquant entre parenthèses la nature des constituants des groupes nominaux et en joignant par des flèches les éléments.

"Ce trait de caractère qui consiste à n'en pas avoir assez, à ne pas résister au mouvement général et désordonné des masses atteint la dimension du mythe parce qu'il traverse le temps et parce qu'il a une portée universelle, un enracinement dans l'âme collective."

Equation:

GS1+GV1 (C.O.D.1 +C.du nom) = proposition principale
GS2+GV2 (C.O.I.2 a.b.+C.O.I.2.b.1 +C.O.I) = proposition relative complète le groupe "ce trait de caractère.
LOC.CONJ.+GS3+GV3 (C.O.D.3) = proposition subordonnée circonstancielle de cause.
CONJ.+LOC.CONJ.+GS4+GV4 (C.O.D.4a.b.+C.CIRC.4) = proposition subordonnée coordonnée circonstancielle de cause.

Phrase 15

**EXERCICE 4**

Etablis l'équation de la phrase 6.

**EXERCICE 5**

Complète la structure arborescente suivante en inscrivant entre parenthèses la nature des constituants des groupes nominaux et en joignant par des flèches les éléments.

**Phrase 8**

GS1 GV1

lorsqu'

C.CIRC.2

GS2 GV2 C.O.D.2

TOUT COMME PANURGE EST CONNU AUJOURD'HUI EN COMPAGNIE DES MOUTONS, LE NOM A PRESQUE TOUJOURS UNE ESCORTE, UNE COUR DE FIDELES ADJECTIFS ET DETERMINANTS.

POUR BIEN DEGAGER LA STRUCTURE DES GROUPES NOMINAUX, IL FAUT DONC CONNAITRE LA NATURE ET LA FONCTION DES CONSTITUANTS DE CES GROUPES.

DANS UN GROUPE NOMINAL SUJET OU COMPLEMENT, JE PEUX RETROUVER SOUVENT L'AJOUT DE COMPLEMENTS DU NOM. CES COMPLEMENTS SONT LIES AU NOM QU'ILS COMPLETENT PAR UNE PREPOSITION.

DANS UN GROUPE NOMINAL SUJET, JE PEUX RETROUVER LA FONCTION APPOSITION QUI DEFINIRA CE SUJET OU LE QUALIFIERA. CES MOTS MIS EN APPOSITION SONT ENCADRES PAR DES VIRGULES.

IL ARRIVE QU'UN ADJECTIF AIT DES COMPLEMENTS CONSTITUES PAR UN OU PLUSIEURS ELEMENTS. C'EST LE SENS DE LA PHRASE QUI M'INDIQUE QUE C'EST BIEN L'ADJECTIF QUI EST COMPLETE ET NON LE NOM AUQUEL SE RAPPORTE CET ADJECTIF.

ENFIN, UN VERBE D'ETAT AURA DES ATTRIBUTS ET NON DES COMPLEMENTS DIRECTS OU INDIRECTS.

IL EST IMPORTANT DE CONNAITRE LA NATURE DES MOTS ASSEMBLES DANS LES GROUPES NOMINAUX AFIN DE REPERER LES ELEMENTS QUI VONT ENSEMBLE ET QUI ASSUMENT AVEC LE NOM CENTRAL DU GROUPE LA MEME FONCTION SUR LE PLAN STRUCTURAL. GROUPE SUJET OU GROUPE VERBAL (COMPLEMENTS).

L'ETABLISSEMENT DES EQUATIONS ET DES STRUCTURES ARBORESCENTES SE FAIT EN OBSERVANT LE NOMBRE DE VERBES CONJUGUES A UN MODE PERSONNEL, LES SUBORDONNANTS (CONJONCTIONS OU LOCUTIONS CONJONCTIVES), LES COORDONNANTS (CONJONCTIONS DE COORDINATION), LA PRESENCE DE VIRGULE.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST D'ENTREE: CODE Evaluation formative

texte 2: L'instinct grégaire

---

1. Phrase 1. Pourquoi "philosophique" et "moral" sont-ils au masculin singulier?

2. Phrase 2. Pourquoi "moutons" prend-il un "s"?

3. Phrase 3. "celle" remplace quel mot?

4. Comment savoir sans recourir au dictionnaire que le mot "marchand" se termine par un "d"?

5. Phrase 6. Aurait-on pu écrire "compliments et courbettes" au singulier? Justifie ta réponse.

6. Phrase 7. A quel mot se rapporte "exceptionnelle"?

7. Phrase 9. Justifie l'emploi de l'adjectif possessif "ses".

8. Phrase 11. Quel est le sujet de "insiste". Donne un seul mot.

9. Phrase 12. Pourquoi "conclue" est-il au féminin singulier?

10. Phrase 13. Quel mot "le" remplace-t-il? Quelle est la nature de "le"?

11. Phrase 14. Quel est le sujet de "tombent". Donne un seul mot.

12. Phrase 15. A) Justifie l'accord de "telle".
B) Pourquoi "les unes à la suite des autres" puisque l'on parle des moutons?

13. Phrase 16. Que remplace le pronom "il"?

14. Phrase 17. Pourquoi les verbes "suivra" et "demeurera" sont-ils au singulier?

15. Phrase 19. Pourquoi "tous" s'écrit-il ainsi dans cette phrase?

16. Phrase 22. Pourquoi "exempts" est-il au pluriel?

17. Quel est le genre des mots suivants? Le chiffre entre parenthèses t'indique la phrase où se trouve le mot.

instinct (15)
intention (20)
oracle (1)
ancre (4)
affaire (12)
achat (5)
adresse (6)
espace (8)
absurdité (9)

18. Phrase 14. Pourquoi "criant et bêlant" restent-ils au singulier même si ce sont les moutons qui crient et qui bêlent?

19 Phrase 5. Pourquoi le verbe "déploie" prend-il un "e" si son sujet "marchand" est au masculin?

20. Phrase 11. Pourquoi "ce monde et se fasse" et non pas le contraire: se monde et ce fasse?

# G R I L L E  D ' E V A L U A T I O N  F O R M A T I V E  2

1. Je distingue les adjectifs des noms communs.
2. Je repère généralement le nom auquel se rapporte l'adjectif.
3. Je comprends que le déterminant de indique parfois le pluriel, parfois le singulier.
4. Je repère les mots que les pronoms remplacent.
5. Je me suis servi du verbe pour connaître la dernière lettre du nom.
6. Je distingue les adjectifs possessifs et démonstratifs.
7. A l'intérieur d'un groupe nominal sujet, je suis capable de reconnaître le nom-sujet du verbe.
8. Je me rappelle qu'avec l'auxiliaire être, l'accord du participe passé se fait avec le sujet.
9. Je sais quand il faut écrire ce et se.
10. Je repère facilement les mots qui s'accordent avec le nom à l'intérieur d'un groupe nominal.

## ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: UNE REACTION EN CHAINE

### LE GROUPE NOMINAL

### C O D E

### NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Comme les moutons de Panurge, à l'intérieur des groupes nominaux, déterminants et adjectifs divers adoptent le même comportement, prennent le même genre et le même nombre que le nom central du groupe. Quant aux pronoms, ils adoptent pour leur part le même profil, prennent le même genre ou la mêm personne et le même nombre du nom qu'ils remplacent. Ces éléments ont l'instinct grégaire.

Les erreurs commises concernant ces accords sont imputables en grande partie à l'inattention de la personne qui écrit. Cette inattention est fort compréhensible puisque la pensée est plus rapide que la main. Ainsi, alors que nous sommes à écrire le groupe nominal sujet, notre esprit a dépassé le verbe et galope vers les compléments et la phrase suivante.

A ce phénomène d'inattention, se greffe l'absence de repères oraux des marques du pluriel et parfois des marques du féminin. Nous ne prononçons pas les S des noms et des adjectifs. Nous ne les entendons pas. Il faut donc développer des réflexes correctifs et pratiquer le doute en questionnant son texte et en recourant au dictionnaire.

Pensons à cette histoire des moutons de Panurge. L'accord du groupe nominal est UNE REACTION EN CHAINE. Le premier mouton, c'est le nom commun, le mot central du groupe. C'est lui qui devrait déclencher le réflexe correctif et entraîner la bousculade de l'accord. Seulement, comme généralement, ce mot n'apparaît pas en tête du groupe, nous perdons de vue son importance.

Les déterminants précèdent généralement le nom. Ils déterminent, ils désignent un nom de manière définie (le, la, les), indéfinie (un, une, d', des) ou partitive (du, de). Le déterminant "de" n'est pas pour sa part automatiquement indicateur de pluriel. Il faut saisir le sens de la phrase pour faire l'accord. Les adjectifs, à l'exception des qualificatifs, jouent aussi ce rôle, ils désignent le nom en marquant la possession (mon, ma mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs), la démonstration (ce, cet, cette, ces), l'indéfinie (plusieurs, aucun, chaque, tous, toutes etc...), le questionnement (quel, quelle,

quels, quelles) et le nombre. Beaucoup d'entre eux prennent une forme différente au singulier et au pluriel. Nous devons nous servir de cet indice.

Chaque fois que nous employons un déterminant au pluriel ou un adjectif définissant un lien spécifique (possessif, démonstratif, indéfini, numéral, indéfini) qui est également au pluriel, le nom et les adjectifs qualificatifs qui constituent la chaîne seront aussi au pluriel. Nous savons cette règle. C'est une des premières à acquérir dans l'apprentissage du code écrit. Nous l'oublions. A l'écriture, les mots "les", "des", "mes, tes, ses, nos, vos, leurs", "ces", "plusieurs, tous" doivent éveiller notre attention. A la relecture, ils doivent nous servir de guides d'auto-correction. Dès que je lis ces mots, je dois chercher les constituants du groupe désigné par les déterminants ou précisé par les adjectifs et effectuer les accords du groupe et, par obligation, du verbe dépendant de ce groupe.

Retenons que l'adjectif indéfini chaque a un sens singulier. Il désigne un seul objet ou une seule personne. L'adjectif indéfini aucun ne se verra au pluriel que lorsqu'il désignera un nom toujours employé au pluriel. Dans tous les cas usuels, aucun est singulier.

Reste ensuite aussi à déterminer le genre des noms et des adjectifs. La marque du genre est perceptible oralement dans de nombreux cas. Nous commettons alors peu d'erreurs. C'est aussi une des premières règles apprises au cours primaire. Mais la complication surgit lorsque nous n'entendons ou ne prononçons pas la marque du genre, le féminin étant représentée par le simple ajout d'un e muet, et elle s'intensifie à l'intérieur des groupes nominaux pluriel. En effet, nous sommes portés à uniformiser en ajoutant un s à chaque constituant alors que certains mots commandent un es!

LA REGLE D'OR CONCERNANT L'ACCORD DES CONSTITUANTS DU GROUPE NOMINAL EST L'ATTENTION DU SUJET QUI ECRIT.

EXERCICE 1

Texte 2

Réécris ce texte en changeant les termes pluriels en termes singuliers et les termes singuliers en termes pluriels lorsque c'est possible sans que cela nuise au sens du texte. Pour ce faire, chaque fois que l'on parle de Panurge, écris "Panurge et son ami" et chaque fois que l'on parle du marchand, écris "et sa femme".

Exemple: Premier paragraphe:

Afin de résoudre une question d'ordre philosophique et moral concernant les mariages, Panurge et son ami entreprennent de longs voyages en mer, pour visiter les oracles de la Dive Bouteille. Pendant les traversées, leur navire (ils ne peuvent voyager sur plusieurs navires à la fois) croise un autre bâtiment flottant (le marchand ne peut non plus se trouver sur plusieurs bateaux en même temps) sur lequel voyagent Dindeneault et sa femme, marchands de moutons ainsi que ses cargaisons bélantes qui reviennent du pays de Lanternois (ce pays-là seulement), pays imaginaire.

A ton tour:

Il ne suffit pas toujours d'être attentifs... Il faut aussi mai-

triser certaines règles.

1. ADJECTIF POSSESSIF LEUR

Le mot "leur" lorsqu'il n'accompagne pas un nom et qu'il précède un verbe est pronom et s'écrit toujours leur.

DEVANT UN VERBE: JAMAIS DE S

Exemple: L'instinct leur dicte de suivre aveuglément le premier...
Les instincts leur dictent de suivre...

Le mot "leur" accompagnant un nom a deux formes. Leur et Leurs. Il n'y aura plus d'hésitation possible si nous disons ou réécrivons le groupe nominal en remplaçant "leur" par "son" ou "ses".

Exemple: Pendant la traversée son navire croise un autre bâtiment.
Pendant la traversée, ses navires croise un autre ...

C'est donc "leur" au singulier qui est requis.

Mais: Les bergers perdent son mouton ou ses moutons?

Ce serait "leurs" qui conviendrait dans ce cas.

Généralement, cela signifie que plusieurs possesseurs possédant plusieurs objets exigent "leurs". Plusieurs possesseurs possédant chacun un seul objet exigent "leur".

EXERCICE 2

Ecris quatre phrases qui illustreront tous les cas possibles de cette règle.

_____

_____

_____

_____

_____

## 2. ADJECTIFS NUMERAUX

Les adjectifs numéraux ne se mettent jamais au pluriel, sauf s'il s'agit de vingt et de cent qui prendront un s seulement s'ils sont multipliés (donc un autre chiffre devant) et s'ils ne sont pas suivis par un autre nombre (terminent donc le nombre). Quatre cents dollars. Quatre cent dix dollars. Attention! Le nom qui suit , par contre, prendra toujours la marque du pluriel! Les adjectifs numéraux en bas de cent sont unis entre eux par un trait d'union, sauf: trente et un, vingt et un, quarante et un, cinquante et un, soixante et un, soixante et onze... le "et" remplaçant le trait d'union.

Millier, million et milliard prennent la marque du pluriel, s'il y a lieu, parce que ce ne sont pas des adjectifs numéraux mais des noms.

EXERCICE 3

Ecris cinq phrases illustrant des cas particuliers de cette règle.

## 3. ADJECTIFS DE COULEUR

Un adjectif de couleur simple (un mot) s'accorde comme les autres adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Des cheveux blonds.

Un adjectif de couleur composé (deux mots ou plus), ne s'accorde pas. Des cheveux blond cendré. Des cheveux blond et brun.

De plus, lorsque la couleur est exprimée par un adjectif qui vient d'un nom, si je puis dire de la couleur de..., l'adjectif ne s'accorde pas. Des cheveux orange, de la couleur de l'orange.

EXERCICE 4

Ecris cinq phrases illustrant tous les cas de cette règle.

4. LE MOT TOUT

A) Tout adjectif indéfini sera habituellement devant un déterminant + un nom, s'accorde en genre et en nombre avec ce nom.
Tout le monde. Toute la journée. Tous les hommes. Toutes les nuits.

B) Tout pronom indéfini remplace un nom et prend le genre et le nombre de ce nom. Hommes et bêtes, tous (hommes masc. plur. +bêtes fém. plur., le masculin l'emporte). Les bêtes s'affolaient. Toutes se précipitaient dans la mer. (toutes remplacent le mot bêtes fém. plur.).

C) Tout adverbe ne varie pas comme tous les adverbes... Sauf que ce mot-là, dans des cas précis, varie... Lorsque je peux remplacer "tout" par "entièrement", je sais qu'il est adverbe. Je dois ensuite regarder de quel mot il est suivi. Si c'est par un adjectif féminin commençant par une consonne ou un h aspiré (nous trouvons dans le dictionnaire la marque ' pour le h aspiré), il variera et s'accordera de la même manière que cet adjectif.

Un homme tout ému: entièrement ému.
Une femme tout émue: entièrement émue (voyelle).
Une femme toute joyeuse: entièrement joyeuse (consonne).
Des hommes tout émus: entièrement émus.
Des femmes toutes joyeuses: entièrement joyeuses (consonne).
Des femmes toutes harassées: entièrement harassées (h aspiré).

D) Dans les locutions "tout à" et "tout de" avec un nom ou pronom féminin singulier seulement tout varie.

Elle était toute à son travail.
Elles étaient toutes à leur travail (chacune un travail).
La ville était toute de lumières.
EXERCICE 5

Texte 4 modifié. Effectue l'accord du mot "tout", s'il y a lieu.

Avant (tout) représentation, Jean B. qui ne quitte plus du (tout) le vieux manteau (tout) élimé, aux manches trop longues et aux coudes (tout) percés de Ti-Bert, son personnage, s'assoit sur la scène et regarde (tout) la salle se remplir de (tout) les spectateurs. (Tout) envahi par le trac, de grandes vagues nauséeuses montent (tout) jusque dans sa gorge, (tout) lèchent (tout) ses dents et (tout) sa langue. Il se tient la tête (tout) droite, et résiste (tout) en fixant (tout) les gens déjà (tout) assis dans les (tout) premières rangées.(...) On leur a dit à (tout) ou ils ont (tout) lu que la pièce était (tout) bonne, que la démonstration de Jean B. était (tout à fait) monstrueuse et pathétique, qu'il mourait avec une telle vérité, que (tout) en frémissait! Il fallait, selon certains critiques, le voir absolument (tout) souffrir parce qu'on avait (tout) moins mal de (tout) après sa mort (tout) fictive. Jean B., disait-on, était (tout) un aimant, (tout) un vampire qui aspirait (tout) le poison des âmes pour se l'injecter dans (tout) les veines et vivre sur les planches, (tout) gonflé de la souffrance (tout) venimeuse de l'humanité (tout) entière.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST D'ENTREE: LEXIQUE Evaluation formative

Texte 4: Je vous regarde me regarder.

---

Repère dans le texte 4 le mot souligné qui correspond à la définition donnée ci-dessous et inscris-le.

1. Qui a une gravité:
2. Qui est atteint d'une perte de mémoire:
3. Usé à force de s'en servir:
4. Représentation figurée du lieu où se passe l'action:
5. Qui change de conduite au gré de l'intérêt:
6. Force d'attraction:
7. Angoisse irraisonnée:
8. Qui a une beauté pleine de grandeur et d'éclat:
9. Qui excite une émotion intense, souvent pénible:
10. Attitude renfrognée que l'on entretient à dessein:
11. Douleur physique ou morale:
12. Sentiment de tristesse mêlée de rancoeur:
13. Terreur extrême:
14. Qui juge des ouvrages de l'esprit:
15. Exploit:
16. Fait imaginé:
17. Qui est signe de mort:
18. Qui s'étend d'une avant-scène à une autre:
19. Qui a de la haine, de la méchanceté:
20. Qui ne repose sur rien de sérieux:

# G R I L L E  D ' E V A L U A T I O N  F O R M A T I V E  3

1. J'ai associé correctement les définitions et les mots du texte.

2. Je connais le sens des mots du texte. Ce sont les définitions que je ne comprends pas.

3. Je trouve la bonne définition d'après le sens des phrases du texte.

4. Il y a trop de mots que je ne comprends pour bien saisir le texte.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

L E X I Q U E

NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Enrichir son vocabulaire, c'est, au fond, apprendre à préciser, à nuancer et à colorer sa pensée. C'est communiquer en mettant de son côté toutes les chances de se faire comprendre. Que veulent dire au juste: "la chose", "l'affaire", "ça", "cela"? Et ces adjectifs passe-partout: "petit", "grand", "beau" sont-ils les seules qualités observables au monde?

Il faut que les mots employés nous fassent voir les situations. Chaque mot est une image qu'il faut exploiter. Ainsi une rivière peut être sinueuse, profonde, bouillonnante, écumante. Elle ne se contente pas d'être là. Elle vit, coule etc... Un homme peut être épuisé, perplexe, agité, surpris et pas seulement beau...

Nous pouvons souvent partir des verbes pour trouver des noms et des adjectifs. On ne sert pas du verbe dans la phrase! Le marchand marchande sa marchandise marchande... Nous pouvons également procéder par associations.

Acheter quoi? des vêtements de quelle sorte? luxueux, modestes
des meubles anciens, modernes, confortables
des automobiles rapides, futuristes, stylisées, sportives
des maisons vastes, rénovées, neuves
la vie libre, joyeuse, trépidante, folle
la gloire posthume, impossible, fausse etc...

Un vocabulaire non varié entraîne souvent une pauvreté syntaxique. Comment écrire des phrases complexes, étoffées sans puiser dans un répertoire d'adjectifs, de noms et de verbes. On tourne en rond avec être, avoir, la chose, l'affaire...

EXERCICE 1

Ajoute l'adjectif qui convient à ces groupes nominaux, en te référant au texte 2 afin d'en mieux saisir le sens. Effectue les accords.

| | | |
|---|---|---|
| éclatant | terrible | incomparable |
| stupéfait | pénible | ridicule |
| affolé | cupide | fidèle |
| décrépit | triomphant | habile |
| écumant | désespéré | bucolique |
| amer | facile | grave |
| vaste | total | |

1. Panurge, le rusé, _____, l'apte à tout faire.
2. aux rois et aux princes de ce _____ monde.
3. Auprès du _____ marchand pour que la vente se fasse.
4. des larmes _____ et des tourments.
5. et tombent dans la mer _____.
6. quelques _____ questions d'ordre philosophique et moral.
7. Dindeneault, effrayé, _____ et voyant périr ...
8. un long et _____ voyage en mer.
9. impossible d'empêcher les bêtes _____ de se précipiter...
10. Pendant la _____ traversée.
11. Ainsi que son _____ cargaison bêlante.
12. à l'intention de ses compagnons _____.
13. jusqu'à atteindre l'absurdité _____.
14. et le bonheur _____ de l'autre vie.
15. compliments et courbettes _____.
16. Flairant une bonne et _____ affaire.
17. Panurge, _____, tient un aviron à la main.
18. et de quelques compagnons _____.
19. leur navire _____ croise un autre bâtiment flot-

tant.

20. _____ démonstration de la supériorité de son intelligence.

EXERCICE 7

Inscris rapidement les mots qui ne viennent en tête à la suite de ceux-ci.

1. quitter

_____

2. remplir

_____

_____

3. envahir

_____

_____

4. monter

_____

_____

5. tenir

_____

_____

6. fixer

_____

_____

7. panique

_____

_____

8. louanger

9. gémir

10. lutter

11. mer

12. orgueil

13. veines

14. souffrance

15. scéne

16. île

17. génie

_____

_____

EXERCICE 3

Voici des séries de mots, souligne le mot qui ne s'insère pas dans la série.

1. invention, diction. imagination, création, fiction.

2. incommensurable, insurmontable, incendiaire, insoutenable, intolérable.

3. conciliation, concession, compromission, convention, transaction, concision.

4. goulu, étrange, baroque, biscornu, bizarre, choquant, farfelu, insolite, saugrenu.

5. querelle, altération, altercation, algarade, lutte, bagarre.

6. prognathe, pragmatique, ordonné, rigide.

7. étique, éthique, décharné, anorexique, cachectique.

8. code, protocole, pactole, concordat.

9. antagoniste, adverse, ennemi, protagoniste, divergent, incompatible.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST D'ENTREE: REDACTION Evaluation sommative

texte 5: Les quinze moutons d'Emile.

---

Réécris ce texte en remplaçant les propositions relatives exagérément employées par des noms, des adjectifs, des phrases simples, des participes présents, des infinitifs et en retranchant du texte les répétitions et les mots inutiles.

# GRILLE D'EVALUATION FORMATIVE 4

---

1. J'ai repéré les mots qui répétaient la même idée.
2. J'ai remplacé des propositions relatives par:
   - des groupes nominaux
   - des participes présents et passés
   - des infinitifs
   - des adverbes
   - des phrases simples
3. J'ai conservé l'idée principale de chaque phrase.
4. J'ai réduit considérablement le texte.
5. Je suis capable de corriger un texte pour le rendre plus précis.

---

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

REDACTION

NOTIONS THEORIQUES ET APPLICATIONS

Si la rédaction de phrases complexes s'avère un signe de maturité syntaxique, c'est souvent aussi un exercice périlleux. Nous pouvons écrire des propositions relatives, des subordonnées de toutes sortes en oubliant le verbe principal de notre phrase ou l'idée principale. Nous pouvons compliquer à l'extrême le rapport entre les termes d'une phrase et rendre incompréhensible ce que nous nous acharnons à expliquer avec de nombreux détails. Il faut éviter la surcharge.

Pour se faire, il faut avoir la force et le courage de se relire et de se corriger, soit en ajoutant des termes (escale 1), soit en retranchant, en employant le procédé de soustraction. Mais attention! N'agissons pas en ce domaine comme les moutons de Panurge! Ne jetons pas toutes les subordonnées à la mer de l'oubli! N'enlevons pas tous les adjectifs ou adverbes qui nuancent l'action exprimée par les verbes!

Comment procède-t-on alors? En réduisant soit:

A) Le groupe nominal.

On peut enlever des adjectifs, des mots synonymes...ou reformuler.

Exemple: Panurge, le rusé, l'apte à tout faire, prévient ses camarades...! Panurge prévient ses camarades.
Sa consécration en tant que publicitaire, que producteur d'idées eut vraiment lieu...! Sa consécration professionnelle eut vraiment lieu...

B) Le groupe verbal.

On peut enlever des adverbes, des compléments qui ne sont pas essentiels à la compréhension de la phrase.

Exemple: Emile veut écrire de sa main une histoire romancée. N'écrit-on pas généralement avec la main? Une histoire romancée, n'est-ce-pas un roman? Emile veut écrire un roman... qui comprendra beaucoup de longues descriptions détaillées de lieux et d'endroits divers... Des lieux et des endroits, n'est-ce-pas la même chose? Des descriptions longues ne sont-elles pas forcément dé-

taillées? Emile veut écrire un roman qui comprendra de nombreuses descriptions de lieux.

En retranchant soit:

A) Des conjonctions de coordination (et... et... et...)

Exemple: Dans la pièce qui est étroite et qui est remplie de meubles qui sont sombres et qui ont des pattes qui sont massives et qui sont lourdes et qui imposent le même respect que le respect... On peut commencer par enlever les et... La phrase reste quand même maladroite.

B) Des portions de phrases inutiles qui ne font pas progresser le récit ou l'argumentation.

Exemple: Ces quinze personnages font les mêmes gestes dans quinze pays différents et parce qu'ils font les mêmes gestes dans quinze pays différents, ils commencent à se transformer en moutons... Ces quinze personnages provenant tous de différents pays commencent à se transformer en moutons parce qu'ils font les mêmes gestes.

En remplaçant soit:

A) Des propositions relatives par des noms, des adjectifs, des verbes, des adverbes, des phrases simples et ponctuation forte.

Exemple: Il croit que l'action, l'intrigue qui se situera dans ces lieux sera plus réaliste et plus vraie. Je peux remplacer qui se situera par: située. Je peux aussi enlever les mots synonymes. J'obtiens: Il croit que l'action située en ces lieux sera (ou paraîtra) plus réaliste.

B) Des propositions subordonnées circonstancielles par la substitution des locutions conjonctives par des conjonctions ou prépositions suivie d'un GS et d'un GV.

Exemple: ...mais qui avaient tous été refusés par quinze maisons d'édition différentes parce qu'il n'avait pas de bonnes idées intéressantes et parce qu'il avait un style lourd et pesant... : mais tous refusés par quinze maisons d'édition en raison du manque d'originalité et de la lourdeur du style...

Il n'est pas toujours facile de savoir doser l'ajout de termes à nos phrases. Nous passons souvent d'une extrême à l'autre lorsque nous désirons communiquer notre pensée. Parfois, nos phrases sont vides de sens et manquent de détails essentiels à la compréhension (n'oublions pas que le lecteur ne vit pas à l'intérieur de notre tête, pas plus que quiconque d'ailleurs). Parfois, l'abondance des

détails et l'entortillement des idées sont si denses que nous sommes incapables de nous relire. Le texte 5 illustre surtout cette seconde tendance.

Revoyons le paragraphe 2 qui ne contient qu'une phrase, mais quelle phrase! Commençons par remplacer certaines propositions relatives.

Dans une pièce qui est étroite et qui est remplie de meubles qui sont sombres et qui ont des pattes qui sont massives et qui sont lourdes et qui imposent le même respect que le respect que l'on avait, quand elle n'était pas morte, pour la grand-mère, du côté du père, la propriétaire de ces meubles et dont Emile avait hérité quand elle était morte à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine qui précédait son anniversaire de naissance, l'obscurité qui est permanente parce que les rideaux sont toujours tirés, ne semblait nullement déranger Emile qui faisait des réflexions, les yeux clos, les paupières baissées sur tous les décors où les quinze personnages qu'il avait décidé d'inventer feraient des gestes et des mouvements.

Devient:

Dans une pièce étroite et remplie de meubles sombres aux pattes aussi massives et imposant le même respect que celui que l'on avait, quand elle n'était pas morte, pour la grand-mère, du côté du père, la propriétaire de ces meubles hérités par Emile quand elle était morte à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine précédant son anniversaire de naissance, l'obscurité permanente parce que les rideaux sont toujours tirés, ne semblait nullement déranger Emile en réflexion, les yeux clos, les paupières baissées sur tous les décors où les quinze personnages inventés feraient des gestes et des mouvements.

Nous avons enlevé les pronoms relatifs et les verbes être et conservé les adjectifs qui précisent le mot "pièce", nous avons introduit des participes présents "imposant, précédant, étant", et des participes passés "hérités, inventés". Enfin, nous avons nominalisé l'expression "faisait des réflexions", et remplacé un nom "respect" par un pronom de remplacement "celui".

Essayons maintenant de reformuler les propositions subordonnées:

Dans une pièce étroite et remplie de meubles sombres aux pattes massives et imposant le même respect que celui ressenti, avant sa mort, pour la grand-mère, du côté du père, la propriétaire de ces meubles hérités par Emile, à sa mort à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine précédant son anniversaire de naissance, l'obscurité permanente, les rideaux étant toujours tirés, ne semblait nullement déranger Emile en réflexion, les yeux clos, les paupières baissées sur tous les décors où les quinze personnages inventés feraient des gestes et des mouvements.

Nous avons nominalisé des propositions: avant sa mort plutôt que "quand elle n'était pas morte", à sa mort plutôt que "quand elle

est morte". Nous pouvions difficilement retrancher la proposition introduite par où sans nuire au sens de la phrase.

Retranchons maintenant les mots inutiles qui répètent une idée déjà énoncée;

Dans une pièce étroite et remplie de meubles sombres aux pattes massives et imposant le même respect que celui ressenti, durant sa vie, pour la grand-mère, du côté du père, la propriétaire de ces meubles hérités par Emile, à sa mort à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine précédant son anniversaire de naissance, l'obscurité permanente, les rideaux étant toujours tirés, ne semblait nullement déranger Emile en réflexion, les yeux clos, sur tous les décors où les quinze personnages inventés feraient des gestes.

"lourdes et massives" même sens. "durant sa vie" remplaçant le mot "mort" qui apparait deux fois. "les yeux clos et les paupières baissées" même sens. "des gestes et des mouvements" même sens.

Remplaçons aussi certains termes qui créent de la confusion, Emile hérite-t-il des meubles à sa mort à lui ou à celle de la grand-mère? Cherchons aussi des mots synonymes qui nous permettent de réduire davantage:

Dans une pièce étroite et remplie de meubles sombres aux pattes massives et imposant le même respect que celui ressenti, durant sa vie, pour la grand-mère paternelle, propriétaire de ces meubles légués à sa mort, à l'âge vénérable de cent ans, dans la semaine précédant son anniversaire de naissance, à Emile, l'obscurité permanente, les rideaux étant toujours tirés, ne semblait nullement le déranger dans sa réflexion, les yeux clos, sur tous les décors où les quinze personnages inventés feraient des gestes.

paternelle remplace "du côté du père", "légués" nous permet de préciser qu'il s'agit de la mort de la grand-mère.

Enfin, essayons de réduire davantage et de mieux répartir les termes:

A) Dans une pièce étroite et remplie de meubles sombres aux pattes massives et imposant le même respect que celui ressenti, durant sa vie, pour la grand-mère paternelle et centenaire, morte dans la semaine précédant son anniversaire de naissance, propriétaire de ces meubles légués à Emile, l'obscurité permanente, les rideaux étant toujours tirés, ne semblait nullement le déranger dans sa réflexion, les yeux clos, sur les décors où évolueront ses personnages.

B) Dans une pièce étroite, obscure, remplie de l'héritage d'Emile, des meubles sombres et massifs imposant le même respect que celui ressenti, de son vivant, pour leur propriétaire, la grand-mère paternelle et centenaire, morte la semaine précédant son

anniversaire de naissance, Emile réfléchit, les yeux clos, aux décors où évolueront ses personnages.

C) Emile réfléchit aux décors où évolueront ses personnages, dans une pièce étroite, obscure, remplie de meubles sombres et massifs, hérités de sa grand-mère paternelle et centenaire.

EXERCICE

Essaie de corriger les phrases suivantes en utilisant les techniques du procédé de soustraction.

Texte 1. Paragraphe 3. Phrase 4

Texte 3. Paragraphe 2. Phrase 5

Texte 3. Paragraphe 3. Phrase 13.

Texte 5. Paragraphe 4. Phrase 8 (établis une version différente que celle de ton test d'entrée.)

CORRIGE

Escale 1

STRUCTURE

Test d'entrée:

1. ont inventé/ étaient dotés et étaient comblés/ sont tombés et ont agi/ ont déchiré et sont brisés/ sont imprimés/ sont devenus/ passait/ croyait/ croyait/ était/ fut condamné/ était/ aurait pu/ a été/ ont perdu.
2. En des temps lointains, les hommes ont inventé des dieux. Ceux-ci sont nés du ventre de leur terreur. Les hommes ont prêté des vies et des morts aux dieux. Ces dieux de chair et de sang étaient dotés de mille pouvoirs. Ils étaient comblés de talents incommensurables. Toutefois, ils sont tombés dans des pièges. Ils ont agi en voleurs et en violeurs de temps, d'espace, de coeurs et de corps. Ils ont déchiré les draps blancs de l'amour. Ils se sont brisés contre les récifs de la haine.
3. Non. Il n'y a qu'un seul verbe conjugué à un mode personnel dans cette phrase.
4. Tandis que les humains amnésiques ont monopolisé les verbes d'action, ont confondu être et avoir, créer et faire, parler et se dire, ils sont devenus des états d'âme, des verbes d'état, tapis derrière l'oeil, cachés dans l'inconscient, noués dans la gorge des fous, étirés dans les gestes des enfants.
5. A) On évite l'utilisation de propositions subordonnées relatives. On allège la phrase. B) On croyait, comme les enfants, que le ciel était un toit bleu et gris qui tenait par quelques troncs d'arbres invisibles, qui tenait peut-être par la seule force du désir et qui était posé au-dessus du monde plat et minuscule.
6. A) existaient, fut condamné, demeure. B) 1. En des temps lointains (C.CIRC.DE TEMPS), Atlas (SUJET) fut condamné à porter le ciel sur ses épaules (C.O.I.), à supporter la voûte céleste (C.O.I.): principale 2. quand dans la tête des humains (C.CIRC.DE TEMPS) existaient des géants et des dieux (SUJET): Subordonnée complément circonstanciel de temps.
3. pour que l'horizon (SUJET) demeure toujours (C.CIRC. DE TEMPS) un rêve (ATTRIBUT) et un but (ATTRIBUT): sub. complément circonstanciel de cause.
7.Quelle est la raison de sa condamnation? Avec les géants, Atlas combat les dieux. Les géants perdent la bataille qu'ils engagent avec les dieux puisque Atlas est condamné par Zeux, père des dieux et des hommes, à tenir le ciel, à devenir, ni plus ni moins, un pilier d'univers. Est condamné. Ce verbe est conjugué à la forme passive, le mot "par" me l'indique. Ce verbe a alors besoin d'un auxiliaire.

Exercices

1.

Phrase 5

C.CIRC.1.a

A l'insu des horlogers et des gens pressés

GS1 ⟷ GV1 ⟷ C.C.D.1

ces dieux
ces géants,
ces personnages,
ces personnes-images

sont imprimés

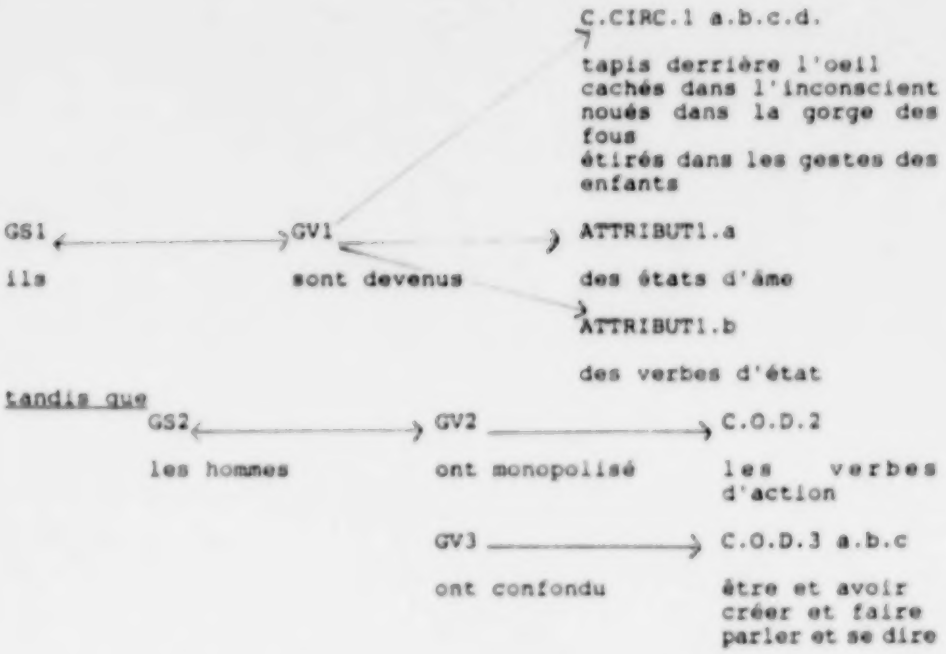
se

C.CIRC.1.b

sur la rétine du temps

Equation: GS1 + GV1 (COD1 + C.CIRC1a.b.) = proposition indépendante

Phrase 6




Equation: GS1 + GV1 (ATTR.1a.b. + C.CIRC1 a.b.c.d.) = proposition principale
LOCUTION CONJONCTIVE + GS2 + GV2 (COD2) = proposition surbordonnée complément circonstanciel de comparaison
GV3 (COD3 a.b.c.d.) = prop. sub. juxtaposée

---

2. cela: sujet/ science: sujet/ Eureka: c.o.d./ beauté: sujet/ toile: attribut/ poésie: sujet/ paysage: c.o.d./ coups: c.circ.de manière/ on: sujet/ rien: c.o.d./ tout: c.o.i./ enfants: c.circ. de comparaison/ ciel: sujet/ toit: attribut/ sol: attribut/ dieux: c.du nom/ le: c.o.d./ descendre: c.circ. de but/ paupière: c.circ de comparaison.
3. A) ciel/ voûte/ rêve/ but/ toucher/ ciel/ le/ bataille/ ciel/ pilier. B) pour que l'horizon demeure... cette proposition répond à la question pourquoi. prop.sub. comp.circ. de but. C) porter/ supporter/ tenir/ devenir.

CODE

Test d'entrée:

1. part. pas. avec avoir, c.o.d. placé après, invariable.
2. part. pas. avec être, s'accorde avec le sujet (qui) antécédent les dieux
3.avec dieux (sujet véritable du verbe)
4. Parce qu'il est participe passé et non au présent de l'indicatif. Au féminin, il fait "agie". Ne prend donc pas de t au participe passé.
5. Indicatif, plus-que-parfait.
6. En employant être, le sens du verbe change. Etre déchiré par et avoir déchiré exprime deux idées différentes. Ici, on veut dire qu'ils déchirent quelque chose et non qu'ils sont déchirés par quelque chose. Avoir brisé et être brisé différent aussi. Ils se brisent eux-mêmes, forme pronominale.
7. dieux, géants, personnages, personnes-images sont des synonymes. L'accord se fait avec un seul d'entre eux dans ce cas. Comme chaque terme est pluriel, le verbe l'est forcément.
8. participe passé employé seul
9. C. circonstanciel de manière ou de lieu du verbe sont devenus. Comment? Où?
10. Je ne pourrais dire tapir dans l'oeil... Cacher, nouer, et étirer sont donc des formes incorrectes puisque ce sont tous des participes passés employés seuls.
11. confondu est au participe passé puisqu'il est conjugué avec un auxiliaire. Au féminin, il fait confondue. Ne prend donc pas de t.
12. part. pas. avec avoir. On cherche le c.o.d., si placé avant, accord avec ce mot. Les humains ont monopolisé quoi? les verbes d'action, placé après, monopolisé reste invariable.
13. verbe crier, 1er groupe, se conjugue comme aimer. aime-crie.
14. être. Subjonctif, présent
15. C'est la poésie qui dynamite, sujet singulier: verbe singulier

16. verbe. part.pas. employé seul. s'accorde avec toit, masc.sing.
17. "le" ne peut jamais être sujet. C'est un c.o.d.
18. dans le cas de perçaient, ce sont les dieux qui sont responsables de cette action alors que c'est le ciel qui se refermait. Deux sujets différents.
19. des géants et des dieux, sujet placé après le verbe.
20. fut ne prend un accent circonflexe qu'au subjonctif imparfait.
21. verbe pouvoir.
22. c.circ. de manière du verbe mourir.
23. l'auxiliaire être au participe passé est toujours invariable
24. part. pas. avec avoir. Atlas a combattu qui: les dieux placé après, invariable.
25.part. pas. avec avoir s'accorde seulement si le c.o.d. est placé avant. Ici, il est invariable. 1. ont inventé/ sont nés/ ont prêté/ étaient dotés/ étaient comblés/ sont tombés/ ont agi/ ont déchiré/ sont brisés/ sont imprimés/ sont devenus/ ont monopolisé/ ont confondu/ passait/ crie/ soit/ dynamite/ savait/ croyait/ croyait/ était/ était/ perçaient/ refermait/ existaient/ fut

condamné/ demeure/ était/ aurait pu// a été/ a combattu/ ont perdu/ avaient engagée/ est condamné. 2. pressés/ tapis/ cachés/ noués/ étirés/ posé/ écrasé.

Exercices.

1.souffre: 1er gr./ entaillés: 1er gr./ fouettée: 1er gr./ pris: 3e gr./ soumis: 3e gr./ endolories: 2e gr./ martelées: 1er gr./ hurle: 1er gr./ avalant: 1er gr./ lavent: 1er gr./ gonflent: 1er gr./ épongent: 1er gr.
2. J'avais voulu vaincre les dieux. J'avais voulu qu'ils se soient tus. J'ai été vaincu. Je n'ai été que silence. Le ciel est tombé sur ma tête. J'ai tenu le ciel. J'ai divagué en plein ciel. Je n'ai été rien d'autre que le poids de ma défaite qui a éclaboussé mon orgueil et ma fierté d'être assez grand pour supporter le mal de vivre. J'avais pensé: un géant a été a l'abri. Un géant a grandi dans sa démesure. Mais depuis, dans ma vie trop étroite, j'ai compris qu'il n'a existé que des géants du dedans, qu'on n'a grandi qu'à l'intérieur de soi. Il a suffi d'un homme pour me l'apprendre. Un homme ayant grimpé la plus haute montagne pour me parler à moi, le porteur de monde.
3. J'ai agenouillé le ciel. J'ai pris l'homme dans ma main. Je l'ai approché jusqu'à mon visage. Héraclès, fils de Zeus et d'Alcmène, une pauvre mortelle, m'a parlé des douze travaux qu'il a eus à accomplir. Déjà, il avait vaincu des monstres. Son courage m'a stupéfié. Il tenait dans la paume de ma main! Le sang de son père a coulé dans ses veines, a gonflé sa chair rude comme l'écorce et le froid. Mon coeur s'est tordu. J'aurais pu le broyer en refermant ma main. Zeus m'a puni. Un de ses innombrables fils m'a séduit et m'a surpris par cette toute petite coquille de force logée dans sa poitrine et qui m'a brûlé plus intensément que le soleil. Je lui ai demandé pourquoi il avait tant besoin de me raconter ses exploits. Mon souffle a failli le faire basculer dans le vide si total qu'il y a entre le ciel et la terre. Il s'est agrippé à mon pouce, s'est hissé vivement sur le marbre de ma chair. J'ai ri tout bas, tout au fond de ma gorge pour ne pas le perdre irrémédiablement. Il a brisé ma solitude et ma résistance. Je l'ai écouté exposer son plan. Il devait voler des pommes d'or dans le jardin des dieux que mon oeil pouvait voir aux limites occidentales de la terre. Les Hesphérides, trois nymphes tentatrices et un dragon redoutable gardaient les fruits. Il voulait que ce soit moi qui ravisse ces trésors pendant qu'il me remplacerait dans ma tâche en soutenant le ciel sur ses épaules. J'ai détourné la tête et j'ai laissé tomber mon rire sur la terre. Une immense forêt a été déracinée. Un fleuve est sorti de son lit d'algues et a inondé une plaine fertile et peuplée. Je me suis couché sur les océans en prenant bien garde de ne pas écraser de continents. J'ai tendu la main, pris tout l'arbre entre mes doigts. La haine du dragon a léché mon poignet, en a roussi les poils. Les nymphes se sont agrippées aux racines, mais elles sont tombées dans la mer quand j'ai levé ma main au-dessus du jardin. Cela ne m'a pris que quelques instants. Héraclès m'a laissé reprendre le ciel sur mes épaules. J'ai relevé la toile bleue dangereusement tendue à hauteur d'homme. Sur la terre, on a eu à peine le temps de se

rendre compte que l'horizon a été à portée de main. Quelques-uns l'ont heurté peut-être de leur front en croyant faire un mauvais rêve. Les pommes d'or, je les ai données à Héraclès. Nous nous sommes promis de garder le silence sur nos rôles respectifs. Je n'ai pas voulu que l'on sache que ciel avait failli tomber sur la terre. Il n'a voulu que l'on sache que les fruits d'or n'avaient pas été ravis par lui ni que l'univers des dieux avaient été pris sur ses épaules le temps d'un soupir. Toute ma longue vie, j'aurai tenu le ciel sur mes épaules, me croyant unique au monde. Toute ma vie, je me serai demandé comment tiendrait le ciel quand je serais tombé dans la mort. Je suis tombé. Pas le ciel. Pas encore le ciel.

LEXIQUE

Test d'entrée:

1. trébuchait/ 2. blotissait/ 3. réduire/ 4. outrageaient/ 5. percutent/ 6. approuver/ 7. persécutaient/ 8. justifiaient/ 9. émergeait/ 10. jaillir/ 11. délibéré/ 12. intégra/ 13. capturaient/ 14. oscille/ 15. apaiser/ 16. perçoit/ 17. jubilaient/ 18. galvanisait/ 19. ralliés.

Exercices

1. avancer, progresser, aller, marcher, dépasser/ sauter, trépigner, bondir, s'élancer, éclater/ céder, fléchir, laisser, abandonner, renoncer/ regretter, se repentir, s'excuser/ vouloir, désirer, ordonner, commander, demander/ imaginer, inventer, créer/ dire, avouer, exprimer, divulguer, parler/ placer, déposer, ranger, distribuer, poser/ punir, sévir, châtier, réprimander, infliger/ glisser, déraper, descendre, chuter/ lever, redresser, hausser/ abriter, couver, loger, protéger/ dormir, sommeiller, s'assoupir, se reposer/ construire, bâtir, échafauder, ériger/ descendre, dévaler, dégringoler, débarquer.
2. murmurer = balbutier/ chanceler = tituber/ consolider = fortifier/ s'affaiblir = décroître/ fulminer = pester/ hurler = vociférer/ humilier = mortifier/ réprimer = refréner/ navrer = affliger/ émerger = apparaître/ régir = diriger/ sommer = ordonner/ reprocher = imputer/ se tapir = se cacher/ se réfugier = se blottir/ pacifier = calmer/ embrouiller = s'empêtrer/ immerger = baigner/ déconcerter = désarçonner/ dulcifier = adoucir.
3. Battre. Donner des coups: La porte bat contre le mur. Avoir le dessus, vaincre: Le ministre a été battu aux élections. Remuer, agiter: Il faut bien battre les oeufs. Fouiller: On battait la campagne pour le retrouver. Inspirer. Donner une idée créatrice: Le bruit des vagues inspirait sa musique. Faire entrer de l'air: Il inspire profondément avant le début de la course. Elever. Mettre plus haut: J'élève le bras pour saluer le président. Porter à un niveau supérieur: Ce diplôme l'élève dans la hiérarchie sociale. Amener un enfant vers l'âge adulte: Il faut de la patience pour élever des enfants. Priser. Donner du prix à: Elle prisait son amitié fidèle. Aspirer par le nez: Nos ancêtres prisaient le tabac. Filer. Transformer en laine: On ne file plus

la laine sur des rouets. Couler lentement: Les jours filent et je demeure. S'en aller: Le prisonnier file vers les boisés.

4. fossoyeur: creuse, enterre, recouvre, entretient.
mercenaire: combat, s'engage, tue, blesse, s'enrichit.
huissier: annonce, confisque, assigne, saisit, constate.
lavandière: frotte, rince, plonge, essore, étend, plie.
juge: décide, écoute, tranche, recommande, condamne.
éditeur: publie, vend, distribue, accepte, refuse.
plombier: débouche, soude, examine, répare.
administrateur: gère, répartit, évalue, compte, calcule.
professeur: corrige, explique, démontre, écoute, répond.
analyste: considère, évalue, juge, saisit.
terre: tremble, se refroidit, se réchauffe, nourrit.
remède: calme, apaise, contrôle, absorbe, guérit.
réservoir: contient, se remplit, se vide, emmagasine.
rempart: protège, garde, consolide, fortifie.
remords: ronge, torture, obsède, envahit.
folie: monte, grimpe, se déchaîne, éclate.
larme: coule, glisse, descend, tombe.
corps: bouge, danse, saute, s'étend, se lève.
idée: émerge, sommeille, fuit, illumine, s'énonce.
tableau: résume, récapitule, s'accroche, s'efface.

5. inventer: imaginer un fait, des objets ou des personnes.
prêter: céder un objet pour un temps limité.
combler: remplir ce qui était vide.
agir: poser des gestes.
étirer: déployer, agrandir.
confondre: prendre une chose pour une autre.
dompter: apprivoiser un animal, un sentiment.
débattre: battre fortement ou soumettre une idée au questionnement.
tamiser: rendre moins intense, moins dense.
marteler: frapper des coups répétés.
vaincre: dominer quelque chose ou quelqu'un.
affronter: passer de la défensive à l'offensive.
propulser: s'élancer vivement, avec force.
encourager: prodiguer de bonnes paroles.
érafler: déchirer légèrement.
subir: être sous la dépendance de...
défier: aller au-devant, provoquer quelqu'un.
réaliser: produire, mettre à exécution.
invoquer: démander, recourir à.
se souvenir: faire remonter à la surface de la conscience des moments passés.

Il n'y a pas de corrigé pour la partie REDACTION.

---

Escale 2

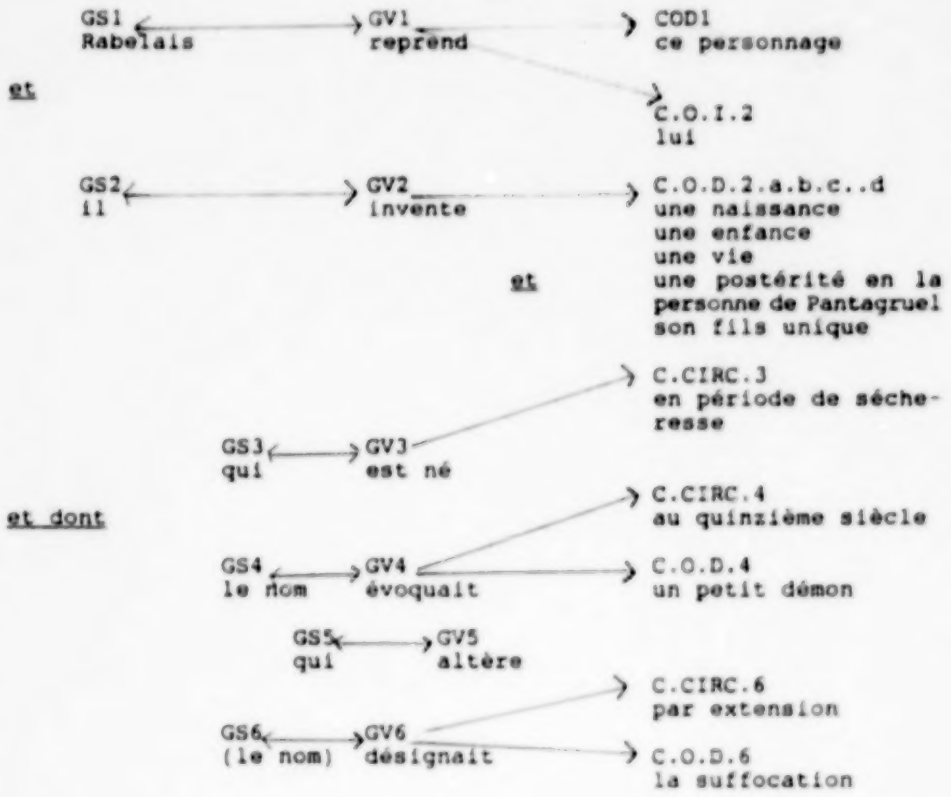
STRUCTURE

Test d'entrée:

1. A) réalisa/ faisait/ dénonçait. B) réalisa. C) Au seizième siècle, François Rabelais, prêtre, médecin et écrivain, réalisa une oeuvre titanesque: prop. principale/ qui, vêtue des oripeaux bariolés d'une fiction époustouflante, faisait le procès des idées et des moeurs de son époque: prop. relative complète le mot oeuvre/ et qui dénonçait les aberrations et les outrecuidances des détenteurs de pouvoir: prop. relative coordonnée.
2. Au seizième siècle: c.circ. de temps/ Francois Rabelais: sujet de réalisa/ prêtre, médecin et écrivain: apposition/ une oeuvre titanesque: c.o.d. de réalisa/ vêtue des oripeaux bariolés d'une fiction époustouflante: c.circ de manière de faisait/ le procès des idées et des moeurs de son époque: c.o.d. de faisait/ les aberrations et les outrecuidances des détenteurs de pouvoir: c.o.d. de dénonçait.
3. A) Cette vaste satire riche en rebondissements farfelus, en joyeuses libations et en discussions philosophiques: l'ensemble de ces mots constituent le groupe nominal sujet.B) riche. C) cette, vaste, riche, farfelus, joyeuses, philosophiques, trois, dont, deux D) attribut.
4. A) c.o.i. de permettait B) cette, quelques, sa, sa.
5. la-légende/ des-gestes/ l'-écrasement/ l'-avalement/ du-berger/ des-dents/ du-géant/ un-toussotement.

6.

PHRASE 5




7. GS1 + GV1 (COD1 (+APPOSITION) = proposition principale
Pron. relatif + GS2 +GV2 (COD2a.b.) = prop. relative complète le nom Panurge.
GS3 + GV3 (ATTRIBUT OU COD3) = prop. relative coordonnée.

8. Ces noms, de même que celui de l'auteur/ dans le langage/ des noms communs ou des adjectifs. 9. phénomène. 10. c.circ. de lieu.

**Exercices**

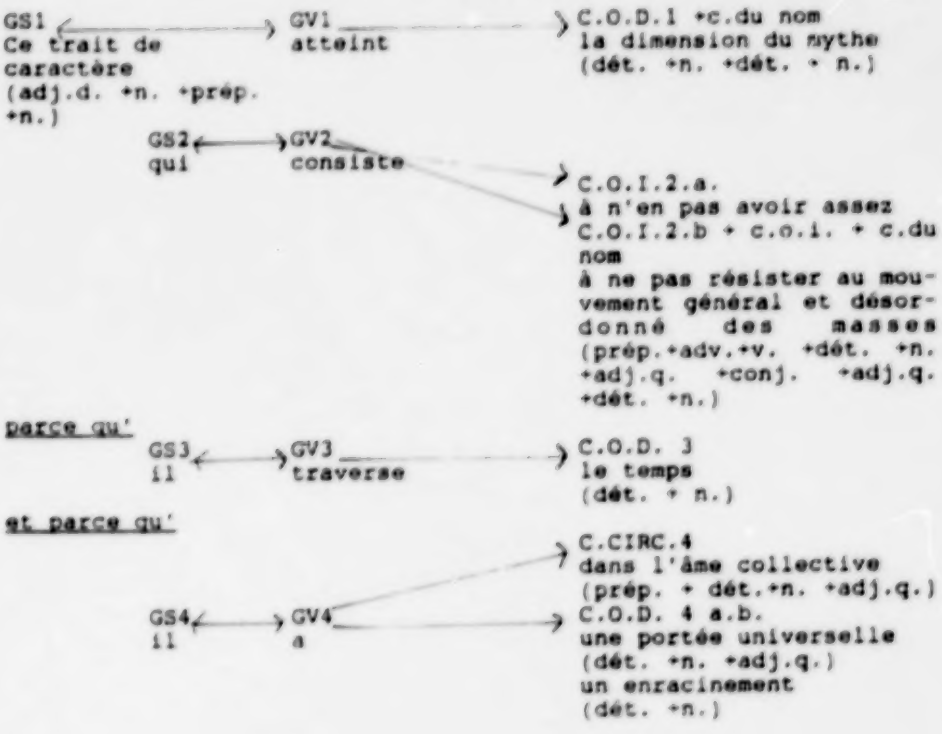
1.

| DET | NOM | ADJ | C/A/P |
|---|---|---|---|
| Le | nom | | |
| de | Panurge | | |
| | | | avec P |
| l' | usage | | |
| un | nom | commun (q.) | |
| | | | dans P |
| le | dictionnaire | | |
| l' | expression | | |
| les | moutons | | |
| de | Panurge | | |
| le | temps | | |
| l' | instinct | grégaire (q.) | |
| des | bêtes | | |
| des | hommes | | |
| les | aventures | mille et une (n) | parmi P |
| | Rabelais | | par P |
| | Gargantua | | par P |
| | Pantagruel | | et C |
| | Panurge | | |
| l' | histoire | | |
| l' | épisode | | |
| des | moutons | | |
| de | Panurge | | |
| | | un(n) seul (q.) | |
| | récit | ce (d.) | dans P |
| une | illustration | magnifique (q.) | |
| la | sottise | humaine (q) | de P |
| | trait | ce (d.) | |
| de | caractère | | |
| au | mouvement | général (q.) | et C |
| | | désordonné (q.) | |
| des | masses | | |
| la | dimension | | |
| du | mythe | | |
| le | temps | | |
| une | portée | universelle (q.) | |
| un | enracinement | | |
| l' | âme | collective | dans P |

2. Cette démesure physique: Adj.démonst. + nom +adj.qual./GS une distance souhaitable entre réalité et fiction: dét. + nom + adj.qual. + prép. + nom + conj. + nom/ COD + comp.du nom. sa prose de sa propre conception du monde: adj. pos. + nom + prép. + adj. pos. + adj. qual. + nom +dét. + nom/ COD +c. du nom +c. du nom. Gargantua, énorme géant: nom p. + adj. qual. + nom/ Sujet +apposition. l'écrasement de deux cents brebis et l'avalement du berger: dét. + nom + dét. + adj. num. + nom + conj. + dét. + nom + dét. + nom/ compléments de l'adjectif tels. une naissance, une enfance, une vie et une postérité en la personne de Pantagruel, son fils unique: dét. + nom + dét. + nom + dét. + nom + conj. + dét. + nom + prép. + dét. + nom + prép. + nom p.

3.

PHRASE 15




EQUATION:
GS1 +GV1 (COD1 +c. du nom) = proposition principale
GS2 +GV2 (COI2.a.b. + c.o.i.2.b.1 +c.du nom) = prop. relative complète le mot trait.
LOCUTION CONJONCTIVE + GS3 +GV3 (COD3) = prop. sub. comp. circ. de cause
LOCUTION CONJONCTIVE + GS4 + GV4 (COD4a.b. +CCIRC4) = prop. sub. comp. circ. de cause coordonnée à la première.

---

4. GS1 + GV1 (COD1 + APPOSITION) = proposition principale
pron. rel. + GS2 + GV2 (COD2a.b.) = proposition relative complète le nom Panurge
conj. + pron. rel. sujet: GS3 + GV3 (ATTRIBUT + c.du nom) = prop. relative coordonnée complète le nom Panurge.

5.

PHRASE 8

GS1 Ce phénomène particulier (adj. d. +n.+adj.q.) → GV1 se produit

lorsqu'

GS2 une qualité, un défaut, une attitude, un destin (dét. +n. +dét.+n. +dét. + n. +dét.+n.) → GV2 caractérise → C.CIRC.2 fortement

→ C.O.D.2 une personne réelle ou fictive (dét. +n. +adj.q. +conj. +adj.q.)

CODE

Test d'entrée:

1. parce qu'ils se rapportent à ordre.
2. un marchand possède plusieurs moutons.
3. démonstration.
4. le verbe serait marchander.
5. quand on déploie, cela suppose un certain nombre d'éléments. 6. qualité.
7. ses, adjectif possessif, ce sont ses moutons à lui.
8. patron
9. Ici, il est employé au participe passé avec auxiliaire être, accord avec le sujet affaire. On ne dit pas une affaire conclute ou concluse, c'est donc le e muet qui est requis.
10. mouton, pronom personnel.
11. moutons.
12. A) adjectif indéfinie attribut s'accorde avec bousculade, fém. sing. B) parce que dans cette phrase c'est le mot bêtes qui est écrit.
13. le premier mouton.
14. parce que c'est avec le reste que se fait l'accord et non avec troupeau. On marque ainsi la restriction.
15. C'est un pronom indéfini qui remplace hommes et bêtes, le masculin l'emportant, il se met au masc. pluriel.
16. adjectif qualificatif attribut s'accorde avec ceux-là, masc. pluriel.
17. instinct: masc./ achat: masc./ intention: fém./ adresse: fém./ oracle: masc/ espace: masc/ ancre: fém./ absurdité: fém./ affaire: fém.
18. au participe présent les verbes ne varient pas.
19. c'est un verbe du 1er gr. se conjugue comme aimer.

20. se ne peut jamais accompagner un nom... ce ne peut dans ce cas être devant le verbe parce que celui-ci a déja un sujet.

Exercices

1. Panurge, le rusé, l'apte à tout faire et son ami préviennent leurs camarades qu'ils assisteront une fois de plus à la démonstration de la supériorité de leur intellignece et, découlant de ce fait, à celle de la bêtise des autres. Ils jettent les ancres, ils échangent des civilités. Panurge et son ami adressent la parole au marchand Dindeneault et à sa femme et se montrent intéressés à l'achat d'un mouton. Flairant de bonnes affaires, le marchand et sa femme déploient obséquieusement courbettes et compliments à l'adresse de leurs clients potentiels. Ils vantent les qualités exceptionnelles de leur marchandise ce qui laisse sous-entendre qu'ils ne se départiront du fameux mouton qu'à des prix d'or. Panurge et son ami s'amusent à simuler la parfaite niaiserie pour berner le marchand et sa femme et pour leur laisser l'espace nécessaire au gonflement de leur prétention et de leur bêtise. Devant l'entêtement du marchand et de sa femme à soutenir que leurs moutons sont destinés aux rois et aux princes de ce monde, Panurge et son ami passent des supplications aux colères. La vantardise de Dindeneault et de sa femme s'amplifient jusqu'à atteindre l'absurdité. Finalement les patrons des nefs insistent à leur tour auprès du marchand et de sa femme pour que la vente de ce bien si précieux se fasse. L'affaire est donc conclue. Sitôt Panurge et son ami ont-ils pris possession du fameux mouton qu'ils le jettent à la mer. Criant et bêlant, tous les autres moutons sautent pardessus bord et tombent dans la mer, à la file. Les bousculades sont telles qu'il est impossible d'empêcher les bêtes de se précipiter les unes à la suite des autres vers des morts certaines. L'instinct leur dicte de suivre aveuglément le premier d'entre eux où qu'il aille. Dindeneault et sa femme, effrayés et voyant périr leur si précieuse marchandise s'efforcent de retenir des moutons en les attrapant par leur toison, pensent que le reste du troupeau suivra ceux-là et demeurera à bord du navire. Les moutons sont si puissants et si résolus qu'ils emportent le marchand et sa femme sur leur dos et sautent à leur tour dans la mer. Hommes et bêtes périssent tous. Panurge et son ami tiennent des avirons à la main, non pour rescaper les hommes, mais pour les empêcher de s'agripper aux navires. Ils déclament à l'intention de leurs compagnons les misères de ce monde et les bonheurs de l'autre vie. Ils proclament que ceux-là qui ont péri sont à jamais exempts des larmes et des tourments.

Il n'y a pas de corrigé pour les exercices 2.1.

5. Avant toute représentation, Jean B. qui ne quitte plus du tout le vieux manteau tout élimé, aux manches trop longues et aux coudes tout percés de Ti-Bert, son personnage, s'assoit sur la scène et regarde toute la salle se remplir de tous les spectateurs. Tout envahi par le trac, de grandes vagues nauséeuses montent toutes jusque dans sa gorge, toutes lèchent toutes ses dents et toute sa langue. Il se tient la tête toute droite, et résiste tout en

fixant tous les gens déjà tous assis dans les toutes premières rangées. On leur a dit à tous ou ils ont tous lu que la pièce était toute bonne, que la démonstration de Jean B. était tout à fait monstrueuse et pathétique, qu'il mourait avec une telle vérité, que tous en frémissaient! Il fallait selon certains critiques, le voir absolument tout souffrir parce qu'on avait tous moins mal de tout après sa mort toute fictive. Jean B., disait-on, était tout un aimant, tout un vampire qui aspirait tout le poison des âmes pour se l'injecter dans toutes les veines et vivre sur les planches, tout gonflé de la souffrance toute venimeuse de l'humanité tout entière.

LEXIQUE

1. solennelle/ 2. amnésique/ 3. élimé/ 4. décor/ 5. caméléon/ 6. aimant/ 7. trac/ 8. magnifique/ 9. pathétique/ 10. boudeur/ 11.souffrance/ 12. amertume/ 13. panique / 14. critiques/ 15. performance/ 16. fictive/ 17. lugubre/ 18. balcon/ 19. venimeuse/ 20. illusoire.

Exercices

1. Panurge, le rusé, l'habile, l'apte à tout faire./ aux rois et aux princes de ce vaste monde./ Auprès du cupide marchand pour que la vente se fasse./ des larmes amères et des tourments/ et tombent dans la mer écumante./ quelques graves questions d'ordre philosophique et moral./ Dindeneault, effrayé, désespéré et voyant périr.../ un long et pénible voyage en mer./ impossible d'empêcher les bêtes affolées de se précipiter... / Pendant la terrible traversée./ Ainsi que son incomparable cargaison bêlante./ à l'intention de ses compagnons stupéfaits./ jusqu'à atteindre l'absurdité totale/ et le bonheur bucolique de l'autre vie./ compliments et courbettes ridicules/ Flairant une bonne et facile affaire./ Panurge, triomphant, tient un aviron à la main./ et de quelques compagnons fidèles./ leur navire décrépit croise un autre bâtiment flottant./ éclatante démonstration de son intelligence.

2. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses...

3. diction/ incendiaire/ concision/ goulu/ altération/ prognathe/ éthique/ pactole/ protagoniste.

REDACTION

Test d'entrée:

Paragraphe 1

Emile écrit un roman comprenant de nombreuses descriptions de lieux, croyant ainsi donner plus de vraisemblance à l'action. Tout le jour, il pioche sur une machine à écrire aussi vieille que la maison qu'il habite depuis l'enfance.

Paragraphe 2

Dans une pièce étroite, obscure, remplie de meubles sombres et massifs, hérités de sa grand-mère paternelle, Emile, les yeux clos, refléchit aux décors dans lesquels évolueront ses personnages.

Paragraphe 3

Au rythme d'un roman par année, chaque fois refusé par les maisons d'édition en raison du manque d'originalité et de la lourdeur du style responsables d'une épidémie de dépressions nerveuses chez les lecteurs de manuscrits, pourtant blindés contre la bêtise, il en est à sa seizième tentative. Cette fois, il croit détenir l'idée qui bouleversera ses futurs lecteurs et l'immortalisera comme étant l'écrivain du siècle. Son génie serait enfin reconnu. Il passerait à l'histoire pour avoir adapté à ce siècle guerrier et progressiste la parabole des moutons de Panurge écrite par Rabelais.

Paragraphe 4
Ayant franchi les limites de sa ville seulement pour remettre ses manuscrits, Emile a pourtant choisi de situer ses quinze personnages dans quinze pays différents, allusion amère à ses quinze échecs. Imaginer et décrire des villes, des rues et des maisons inconnues s'avère donc une difficulté majeure.
Paragraphe 5
Ces quinze personnages se transforment en moutons parce qu'ils font tous les mêmes gestes en dépit de la distance les séparant. Impressionné par le film "La Mouche", au point de l'avoir vu quinze fois en quinze jours, Emile pense que ce vol d'idées passera inaperçu. La transformation des hommes en moutons est irréversible par manque de contrôle des gestes déclencheurs. Couverts de laine, bêlant, mais encore assez conscients pour ressentir l'angoisse, ils quittent leur pays s'embarquent, au rythme d'un par escale, sur un navire faisant le tour du monde. Les hommes deviennent un véritable troupeau de moutons bipèdes, habillés, gantés, bottés et masqués. La nuit, ils se promènent sur le pont en bêlant. Quelqu'un les surprend et pousse à l'eau un des personnages. Criant et bêlant, tous les autres se jettent à l'eau.
Paragraphe 6.
Cette histoire ne fut jamais publiée. Grinçant des dents dès le début du récit, le lecteur écrivit en rouge dans la marge: "mal écrit et ridicule." Seize manuscrits attachés aux chevilles, Emile s'est aussi jeté à l'eau.
Cette version n'est pas la seule possible. Elle apparaît donc à titre consultatif. Ce commentaire est aussi valable pour l'exercice.

Exercice

Texte 1 Paragraphe 3. Phrase 4

Gargantua, énorme géant, est issu de la légende populaire lui prêtant des gestes tels l'écrasement de deux cents brebis pendant son sommeil et l'avalement du berger s'agrippant à une des dents du géant jusqu'à son rejet par un toussotement.

Texte 3 Paragraphe 2. Phrase 5

Il admirait secrètement Adolf Hitler pour l'endoctrinement de millions d'Allemands considérant la supériorité indéniable de la race aryenne caractérisée par les cheveux blonds, les yeux bleus, et le sang (de quelle couleur était-il?) et de ce fait, la déportation et la liquidation de millions d'autres personnes ne correspondant pas à ces critères.

Texte 3 Paragraphe 3. Phrase 13

Comment persuader ensuite les consommateurs de la protection existentielle des quatre épaisseurs?

Texte 5. Paragraphe 4. Phrase 8

Allusion amère à ses quinze manuscrits refusés, Emile ne connaissant véritablement que sa ville natale crée quinze personnages provenant et vivant tous dans un pays différent.

3

Cahier d'activités: Français 601-111

# VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS ECRIT

OU

# L'ODYSSEE DU CYCLOPE

Cahier de tests de sortie

MARIE GAGNIER

COLLEGE LAFLECHE

# INTRODUCTION

Le cahier des tests de sortie comprend une série de tests portant sur la structure de la langue écrite, sur le code, le vocabulaire et la rédaction, à raison de cinq tests par escale. Les corrigés appa raissent à la fin du cahier.

Voulant rompre avec les traditionnels exercices "troués" et les tests objectifs qui ne permettent pas une vérification suffisante des apprentissages: l'actualisation des acquis, nous avons préféré poser une série de questions à l'élève pour l'obliger à justifier le comportement des mots dans une situation précise et non repetitive .

Comme pour le recueil de textes, le professeur peut utiliser la formulation des questions en l'appliquant à un corpus différent. Il peut également morceler le test et vérifier par étape les apprentissages. Il peut aussi demander à l'élève de composer un test selon les modèles proposés.

## TABLE DES MATIERES


ESCALE 1 Atlas: un porteur de monde: Le Verbe

Test de sortie: structure..... 1-4

Test de sortie: code..... 5-9

Test de sortie: lexique..... 10-12

Test de sortie: rédaction..... 13-14

Test de sortie: ensemble de l'escale..... 15

Grille de rappel (révision de texte)..... 16

ESCALE 2 Les moutons de Panurge: une réaction en chaine
Le groupe nominal

Test de sortie: structure..... 17-21

Test de sortie: code..... 22-24

Test de sortie: lexique ..... 25

Test de sortie: rédaction ..... 26

Test de sortie: ensemble de l'escale..... 27

Grille de rappel (révision de texte) ..... 28

CORRIGE ESCALE 1

Structure..... 29
Code..... 29-30
Lexique..... 30-31

CORRIGE ESCALE 2

Structure..... 31-33
Code..... 33-34
Lexique..... 34

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

TEST DE SORTIE : STRUCTURE EVALUATION SOMMATIVE

texte 2: Le complexe d'Atlas.

1. Réécris le paragraphe 1 en transformant les phrases complexes en plusieurs phrases simples. (Souligne d'abord les verbes conjugués à un mode personnel. Pose la question: Qui est-ce qui? à partir de ces verbes pour trouver les sujets. Reprends les sujets et leurs verbes et pose les questions qui? quoi? à qui? à quoi? de qui? de quoi? par qui?... comment? quand? où?...pour trouver les compléments. Remplace le pronom "qui" par un pronom de rappel ou un mot synonyme du terme remplacé par "qui".)

2. Paragraphe 2. Dresse la liste des responsables des actions suivantes en donnant, lorsqu'il s'agit d'un pronom, le nom qu'il remplace: (Les numéros entre parenthèses correspondent aux phrases du texte.)

1. (6)sépare: _____
2. (6)débattent: _____
3. (6)poisse: _____
4. (7)est installée: _____
5. (9)est arrivée: _____
6. (9)vit: _____
7. (11)fixe: _____
8. (12)souffre: _____
9. (13)ont échangé: _____
10. (13)sentent: _____

3. Paragraphe 3. Phrase 14. La proposition: "parce qu'on n'est plus qu'une partie du corps" donne quel genre d'information supplémentaire au verbe "perd"?

_____

_____

4. Paragraphe 3. Phrase 17. Quel est le verbe base de la phrase? Quel est le terme responsable de cette action exprimée par le verbe?

_____

_____

5. Paragraphe 4. Phrase 21. A) Quels sont les verbes conjugués à un mode personnel? B) Combien y a-t-il de propositions dans cette phrase? C) "pour que se crée l'illusion de la nuit..." est une proposition qui dépend de quelle autre des propositions de la phrase?

A: _____

_____

B: _____

C: _____

_____

6. Paragraphe 4. Phrase 22. Aie-je trois propositions égales dans cette phrase? Pourquoi? Par quels signes puis-je m'en rendre compte?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Paragraphe 4. Phrase 23. Qui est responsable des actions "entre" et "entraîne"?

_____

_____

8. Paragraphe 5. Phrase 25. "du côté des civières pieusement alignées contre le mur" répond à quelle question posée à partir du verbe?

_____

_____

9. Paragraphe 5. Phrase 26. Réécris cette phrase pour obtenir deux phrases simples.

_____

_____

_____

_____

_____

10. Paragraphe 6. Dresse la liste des c.o.d. en indiquant le verbe qu'ils complètent directement...

11. Paragraphe 6. Dresse la liste des c.o.i. en indiquant le verbe qu'ils complètent indirectement...

12. Paragraphes 7, 8, 9. Dresse la liste des compléments circonstanciels, en indiquant le verbe qu'ils complètent, en précisant la circonstance particulière de l'action exprimée par celui-ci.

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST DE SORTIE: CODE EVALUATION SOMMATIVE

Texte 2: Le complexe d'Atlas.

---

1. Réécris le paragraphe 1 au passé, en choisissant le temps composé correspondant au temps simple du texte. Accorde les participes passés que tu crées de ce fait.

2. Paragraphe 2. Dresse la liste des participes passés et donne pour chacun la règle et son terme d'accord.

3. Paragraphe 3. Indique à quel groupe appartiennent tous les verbes du paragraphe.

4. Paragraphe 4. Phrases 21,22. Réécris ces phrases au passé toujours en choisissant le temps composé correspondant au temps simple du texte et en accordant les participes passés.

5. Paragraphe 1. Phrase 1. Pourquoi "se blottit" prend-il un "t" et non un "e"?

6. Paragraphe 1. Phrase 3. "en solitude greffée aux poteaux de soluté" Quelle est la nature du mot souligné? Avec quel terme se fait son accord?

7. Paragraphe 1. Phrase 4. Pourquoi "attend" ne s'écrit-il pas avec un "t" s'il est à la troisième personne du singulier?

8. Paragraphe 1. Phrase 5. A quel temps et à quel mode sont conjugués les verbes "soigner" et "dompter"?

9. Paragraphe 2. Phrase 6. Pourquoi le verbe sépare est-il au singulier?

10. Paragraphe 2. Phrase 13. Pourquoi échangé ne s'accorde-t-il pas avec "elles"?

11. Paragraphe 4. Phrase 21. A quel temps et à quel mode est conjugué le verbe créer?

12. Paragraphe 4. Phrase 23. Pourquoi permis ne prend-il pas de "t" s'il est à la troisième personne du singulier?

13. Paragraphe 5. Phrase 25. Pourquoi continue prend-il un "e"?

14. Paragraphe 6. Phrase 32. portée et emportée: Quelle est la nature de ces mots? Quelle est la règle d'accord?

15. Paragraphe 6. Phrase 33. écrasée se rapporte à quel terme?

16. Paragraphe 6. Phrase 35. Pourquoi dans "je suis obligée de me coucher" obligée n'est pas à l'infinitif alors que coucher l'est?

17. Paragraphe 6. Phrase 37. "restent allumées" Pourquoi allumées n'est pas à l'infinitif et s'accorde-t-il avec le sujet de "restent": lumières?

18. Paragraphe 6. Place les verbes être et avoir de ce paragraphe dans la colonne qui convient. Indique le numéro de la phrase entre parenthèses.

| Avoir et Etre: auxiliaire | Avoir et être: verbes conjugués |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

19. Paragraphe 8.Phrase 46. pourrait De quel verbe s'agit-il? A quel temps et à quel mode est-il conjugué?

20. Paragraphe 9. Phrase 56. Quelle est la nature de crucifié?

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST DE SORTIE: LEXIQUE EVALUATION SOMMATIVE

texte 3: La confession d'Atlas

---

En te reportant à la liste de verbes ci-dessous, ajoute un verbe aux endroits indiqués dans le texte. Ce verbe doit être conjugué au même temps et au même mode que le verbe déja écrit qui précédera ton ajout. De plus, il te faut l'accorder avec son sujet ou son terme d'accord. Dans cette liste, se trouve un verbe synonyme d'un verbe souligné du texte.

choir, chavirer, s'abattre, gémir, accrocher, surprendre, capturer, engloutir, céder, déchirer, se nouer, se cogner, escalader, nicher, recouvrer, lacérer, maintenir, tirer, croître, vociférer, entretenir, cramponner, asperger, se substituer à, ingurgiter, se répandre, essuyer, châtier, subtiliser, dilater, délirer, concevoir.

Exemple: Tout mon corps souffre et (gémit).

Les pieds dans l'eau glacée des grands océans, les mollets entaillés et par les mains coupantes des rochers, la taille fouettée et par les vents mauvais, le souffle pris dans le filet des grands oiseaux, les doigts soumis à la colère de l'éclair, les épaules endolories par le poids bleu de ma punition, les tempes martelées par les cris des dieux, je hurle et dans la nuit en avalant et des nuages qui lavent mes poumons, gonflent et mes spasmes, qui épongent et mal ma souffrance.

Je voulais vaincre les dieux. Je voulais qu'ils se taisent. Je suis vaincu. Je ne suis que silence. Le ciel tombe et sur ma tête. Je tiens le ciel. Je divague et en plein ciel. Je ne suis rien d'autre que le poids de ma défaite qui éclabousse et mon orgueil et ma fierté d'être assez grand pour supporter le mal de vivre.

Je pensais: un géant est à l'abri. Un géant grandit et dans sa démesure. Mais depuis, dans ma vie trop étroite, je comprends et qu'il n'existe que des géants du dedans, qu'on ne grandit qu'à l'intérieur de soi. Il suffit d'un homme pour me l'apprendre. Un homme grimpant et la plus haute montagne pour me parler à moi, le porteur de monde.

J'agenouille le ciel sur mes reins. Je prends et l'homme dans ma main. Je l'approche jusqu'à mon visage. Héraclès, fils de Zeus et d'Alcmène, une pauvre mortelle, me parle et des douze travaux qu'il a à accomplir. Déjà, il vainc des monstres. Son courage me stupéfie et . Il tient dans la paume de ma main! Le sang de son père coule et dans ses veines, gonfle sa chair rude comme l'écorce et le froid. Mon coeur se tord et . Je pourrais le broyer en refermant ma main. Zeus me punit et . Un de ses innombrables fils me séduit et me surprend par cette toute petite coquille de force logée et dans sa poitrine et qui me brûle plus intensément que le soleil. Je lui demande rudement pourquoi il a tant besoin de me raconter ses exploits. Mon souffle a failli le faire basculer et dans le vide si total qu'il y a entre le ciel et la terre. Il s'agrippe et à mon pouce, se hisse vivement sur le marbre de ma chair. Je ris tout bas, tout au fond de ma gorge pour ne pas le perdre irrémédiablement. Il brise ma solitude et ma résistance. Je l'écoute exposer son plan. Il doit voler et des pommes d'or dans le jardin des dieux que mon oeil peut voir aux limites occidentales de la terre. Les Hesphérides, trois nymphes tentatrices et un dragon redoutable gardent les fruits. Il veut que ce soit moi qui ravisse ces fruits pendant qu'il me remplacera et dans ma tâche en soutenant et le ciel sur ses épaules. Je détourne la tête et je laisse tomber mon rire sur la terre. Une immense forêt est déracinée. Un fleuve sort de son lit d'algues et inonde et une plaine fertile et peuplée. Je me couche sur les océans en prenant bien garde de ne pas écraser de continents. Je tends la main, prends tout l'arbre entre mes doigts. La haine du dragon

lèche mon poignet et roussit mes poils. Les nymphes s'agrippent et aux racines, mais elles tombent dans la mer quand je lève ma main au-dessus du jardin. Cela ne me prend que quelques instants. Héracles me laisse reprendre et le ciel sur mes épaules. Je relève la toile bleue dangereusement tendue et à hauteur d'homme. Sur la terre, on a à peine le temps de se rendre compte que l'horizon est à portée de main. Quelques-uns le heurtent et peut-être de leur front en croyant faire un mauvais rêve. Les pommes d'or, je les donne et les à Héracles.

Nous nous promettons et de garder le silence sur nos rôles respectifs. Je ne veux pas que l'on sache que le ciel a failli tomber et sur la terre. Il ne veut pas que l'on sache que les fruits d'or n'ont pas été ravis par lui ni que l'univers des dieux a été pris sur ses épaules le temps d'un soupir.(...)

ESCALE 1 ATLAS: UN PORTEUR DE MONDE

LE VERBE

---

TEST DE SORTIE: REDACTION EVALUATION SOMMATIVE

Texte 4: Dans la peau d'Atlas

---

Ecris un paragraphe supplémentaire à la suite de chacun des paragraphes du texte 4. Assure-toi que chacune de tes phrases contient un verbe (exprimant un état, une action, un sentiment), qu'un des termes de ta phrase est le responsable de ce verbe (accorde donc le verbe avec ce terme) et que d'autres termes expriment les résultats de cette action.

Suite au paragraphe 1

Suite au paragraphe 2

Suite au paragraphe 3

# TEST DE SORTIE POUR TOUT LE MODULE ATLAS

## EVALUATION SOMMATIVE

Rédige un texte d'une page portant sur un des deux sujets suivants:

Actualisation du thème Atlas.

1. Après des jours et des nuits de recherche, on retrouve Maxime sain et sauf. Pour justifier son escapade, il dit au policier: "J'en avais assez de porter le monde sur mes épaules!". Mets-toi dans sa peau et commente cette réflexion.

2. Raconte une expérience vécue dans laquelle tu te sentais responsable de la tournure des événements.

## GRILLE DE RAPPEL DES CONTROLES A EXERCER SUR TON TEXTE

J'ai vérifié la terminaison au féminin des participes passés avant de faire l'accord.

J'ai vérifié la terminaison des autres verbes en trouvant à quel groupe ils appartiennent.

J'ai vérifié l'accord des verbes avec le terme responsable.

J'ai vérifié la structure des phrases, sujet, verbe, plusieurs compléments répondant aux questions quand? pourquoi? comment?, qui? quoi? à qui? à quoi?...

J'ai évité le plus possible d'employer le verbe être et le verbe avoir, en trouvant des verbes qui décrivent une action, expriment un sentiment.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST DE SORTIE: STRUCTURE Evaluation sommative

texte 2: L'instinct grégaire

---

1. Paragraphe 1. Inscris les compléments du nom présents dans ce paragraphe et indique quel est le nom qu'ils complètent.

2. Phrase 2. A) Quelle est la fonction de "marchand de moutons"?
B) Quel le groupe sujet du verbe "reviennent"?

3. Phrase 3. Etablis l'équation (nature et fonction) de cette phrase.

4. Phrase 4. Quelle est la fonction de "ancre" et de "civilités"?

5. Paragraphe 2. Dresse la liste de tous les adjectifs qualificatifs en les joignant aux noms auxquels ils se rapportent.

6. Phrase 8. A) Quelle est la fonction de "prétention" et de "bêtise"?
B) Quelle la nature de "lui"?
C) L'adjectif "nécessaire" a-t-il un complément? Si oui, lequel?

7. Phrase 14. A) Quelle est la nature de "tous"?
B) Quelle est la nature de "autres"?
C) Quelle est la fonction du groupe nominal "à la file"?

8. Phrase 16. Etablis l'équation (nature et fonction) de cette phrase.

9. Phrase 18. Donne la structure arborescente complète et l'équation de cette phrase.

10. Phrase 22. Donne la structure arborescente complète et l'équation de cette phrase.

11. Phrase 17.
A) Quelle est la nature de "celui-là"?
B) "en l'attrapant". La nature de "l'"?
C) Quelle est la fonction de "navire"?

12. Relève tous les pronoms du paragraphe 3 et indique la classe à laquelle ils appartiennent.

13. Paragraphe 5. Relève les prépositions de ce paragraphe.

14. Paragraphe 2. Relève les adverbes de ce paragraphe.

15. Paragraphe 1. Relève les conjonctions et locutions conjonctives de ce paragraphe.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST DE SORTIE: CODE Evaluation sommative

Texte 3: Les moutons de Barthélémy

---

Réécris le texte 3 en effectuant tous les accords qui n'ont pas été faits.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST DE SORTIE: LEXIQUE Evaluation sommative

texte 1: Ce que l'histoire a retenu.

---

Quels sont les mots soulignés qui pourraient être remplacés par les termes suivants:

1. arrogance:
2. grotesque:
3. descendance:
4. meneur:
5. démesuré:
6. changer:
7. légende:
8. prodigieuse:
9. docile:
10. étoffe:
11. halte:
12. retour:
13. événement:
14. étouffement:
15. multicolore:
16. rugosité:
17. agrandir:
18. errement:
19. anecdote:
20. hardiesse:
21. pensée:
22. habitude:
23. soutenir:
24. étendue:
25. abondant:
26. caricature:
27. décousu:
28. fable:
29. astucieux:
30. bizarre:

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST DE SORTIE: REDACTION Evaluation sommative

---

Ecris une page de texte où tu approuves ou dénonces le slogan publicitaire: "Tout le monde le fait, fais-le donc!"

Contrainte d'écriture: Ecris une première version. En utilisant le procédé d'addition de termes et le procédé de soustraction de termes, corrige cette version. Remets les deux versions du texte.

ESCALE 2 LES MOUTONS DE PANURGE: REACTION EN CHAINE

LE GROUPE NOMINAL

---

TEST DE SORTIE POUR L'ENSEMBLE DE L'ESCALE

---

Compose un texte d'une page en actualisant l'histoire des moutons de Panurge, c'est-à-dire, en racontant une situation où les personnages n'utilisent pas leur jugement et suivent le mouvement général.

# GRILLE DE RAPPEL DES CONTROLES A EXERCER SUR TON TEXTE

1. J'ai utilisé des compléments de nom et des appositions.
2. J'ai accordé tous les constituants des groupes nominaux.
3. J'ai accordé les attributs adjectifs avec le sujet.
4. J'ai accordé le verbe avec le nom central du groupe nominal sujet.
5. J'ai évité les mots: chose, affaire, ça, cela, grand, beau.
6. A la relecture, j'ai appliqué les techniques du procédé de soustraction pour les phrases complexes trop embrouillées.
7. J'ai utilisé les techniques du procédé d'addition pour préciser ma pensée.

CORRIGE

ESCALE 1
TESTS DE SORTIE

STRUCTURE

1. Dehors, la nuit noire et souveraine tombe sur la ville se blottissant sous les draps en soupirant avant de sombrer dans le sommeil réparateur. Ici, à l'urgence, la nuit n'existe pas vraiment. Le temps se fragmente plutôt en cris d'enfants, en roulements de civières, en solitude greffée aux poteaux de soluté. La douleur ne prend pas de repos. Elle ne remonte pas le réveil-matin. Elle attend la palpation et le diagnostic. La douleur désespère dans les yeux graves et affolés, dans les jaquettes bâillant sur les corps recroquevillés. Elle attend d'être soignée, domptée en douceur.
2. rideau / femmes / qui (angoisse) / l'une / qui (l'autre) / l'autre / l'une / l'autre / Elles (femmes) / elles (femmes) /.
3. cause. Donne une raison pour laquelle on perd son identité.
4. est venu / un médecin.
5. a) tamise / crée / met / met / b) quatre propositions. La tête détraquée se met à crier: principale. /se met à hurler: principale juxtaposée / au moment où l'on tamise... subordonnée comp. circ. de temps et principale de la 2e subordonnée / pour que se crée... subordonnée comp. circ. de cause.
6. Oui. Il n'y a pas de pronom relatif ou de subordonnant et c'est le même sujet pour les deux verbes bases de la phrase.
7. L'infirmière, sujet placé en tête de phrase.
8. où. comp. circ. de lieu.
9. L'infirmière pense à ses pieds endoloriés élançant après six heures de compression dans des chaussures pourtant réputées pour être confortables. Elle soupire profondément.
10. bras-agrippe / mourir-vais / soirée-ai passé / celui-tenir / maladie-sent / écraser-va / m'-écraser / peur-ai / mourir-vais / tenir-pourrais / le-tenir /
11. tenir-passé / coucher-suis obligée / maladie-ai.
12. tempes-glissent: lieu / oreille-glissent: lieu / cou-glissent: lieu / au-dessus- lève: lieu / regard-cherche: manière / épaules-tenait: lieu / remplacer-prend: cause / encore-descend: manière / chambre-sort: lieu / corps-sort: lieu / bout-tient: manière et lieu.

CODE

1. Dehors, la nuit noire et souveraine est tombée sur la ville qui s'est blottie sous les draps en soupirant avant de sombrer dans le sommeil qui répare de tout. Ici, à l'urgence, la nuit n'a pas vraiment existé. Le temps s'est plutôt fragmenté en cris d'enfants, en roulement de civières, en solitude grefffée aux poteaux de soluté. La douleur qui n'a pas pris de repos, qui n'a pas remonté le réveil-matin, a attendu qu'on l'ait palpée et qu'on l'ait diagnostiquée. La douleur qui a désespéré dans les yeux graves et affolés, dans les jaquettes qui ont bâillé sur les corps

recroquevillés, a attendu qu'on l'ait soignée et qu'on l'ait domptée en douceur.
2. repeint: p.pas. avec avoir, accord avec c.o.d. si placé avant. a repeint quoi: le couloir, placé après, repeint invariable. installée: p.pas. avec être, accord avec le sujet: l'une. habillée: même règle et même terme d'accord que pour installée. pliée: p.pas. employé seul, s'accorde avec le nom vie. couchée: p.pas. avec être, accord avec sujet: elle. arrivée: p.pas. avec être, accord avec sujet: autre. agenouillée: p.pas. avec être, accord avec sujet: autre. levés: p.pas. employé seul, accord avec: bras. armé: p.pas. employé seul, accord avec:coeur.
3. perd-3e gr. / est-auxil. / devenue-2e gr. / bousillés-1er gr./ portait-1er gr. / venir-2e gr. / voir-3e gr./ est-auxil. / détraqué-1er gr. / entend-3e gr..
4. Au moment où l'on a tamisé les lumières dans le couloir pour que soit créée l'illusion de la nuit, la tête détraquée s'est mises à crier, s'est mise à hurler. Le cri a percé le corps de la maigre, a cherché la veine de la sympathie, n'a trouvé que celle de l'angoisse.
5. verbe blottit est au présent, se conjuque comme finir, finit-blottit.
6. verbe -solitude
7. verbes en dre gardent le d à la 3e pers.sing.
8. passé composé, indicatif.
9. Ce ne sont pas les femmes qui séparent mais le rideau, le verbe est donc au singulier.
10. Ce participe est employé avec l'auxiliaire avoir, l'accord ne se fait pas avec le sujet.
11. subjonctif, présent.
12. parce qu'il est participe passé et qu'il fait permise au féminin.
13. verbe continuer se conjuque comme aimer.
14. verbe être, présent, subjonctif.
15. à mourir. Je vais mourir comment? écrasée.
16. Le verbe obliger est conjugué au passé composé alors que coucher n'est pas suivi d'un auxiliaire, il n'est pas non plus p. pas. employé seul parce qu'il ne peut être remplacé par un adjectif.
17. Le verbe "restent" est un verbe d'état, comme si c'était avec être, accord avec le sujet, lumières.
18. Avoir et être: auxiliaire: ai (34) / suis (35) /
Avoir et être: verbes conjugués: c'est (32) / sont (33) / ai (36)/ sois (38) / être (39) / est (40) / est (41) / ai (42)
19. verbe pouvoir. présent du conditionnel
20. verbe.

LEXIQUE

souffre et gémit / entaillés et déchirés / fouettée et lacérée / hurle et vocifère / avalant et ingurgitant / gonflent et dilatent / éponqent et essuient / tombe et s'abat / divaque et déli-lire/ éclabousse et asperge / grandit et croît / comprends et conçois / grimpant et escaladant / prends et capture / parle et m'entretiens / me stupéfie et me surprend / coule et se répand / se tord et se noue / me punit et me châtie / logée et nichée /

basculer et chavirer / s'agrippe et se cramponne / voler et subtiliser / me remplacera et se substituera à moi / en soutenant et en maintenant / inonde et engloutit / s'agrippent et s'accrochent / reprendre et recouvrer / tendue et tirée / le heurtent et le cognent / les donne et les cède / nous nous promettons et nous nous jurons / tomber et choir.

---

ESCALE 2

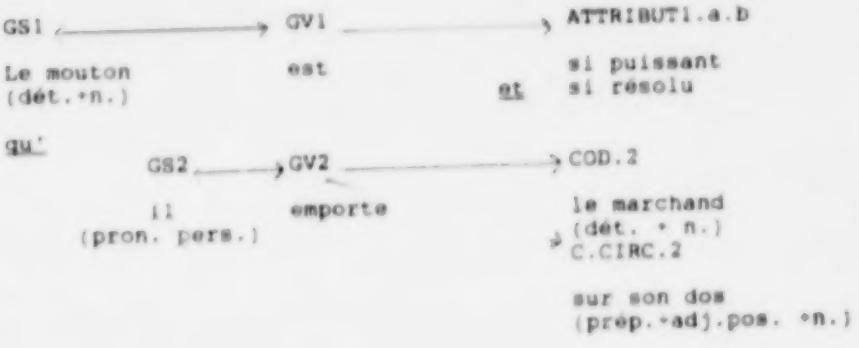
TESTS DE SORTIE:

STRUCTURE

1. ordre: c.du nom questions/ Pantagruel: c.du nom compagnie/ comparses: c.du compagnie/ Dive Bouteille: c.du nom oracle/ moutons: c.du nom marchand/ Lanternois: c.du nom pays.
2. A) apposition. B) Dindeneaul, marchand de moutons, ainsi que sa cargaison bélante.
3. GS1 + GV1 (COD1) = prop. principale/ CONJONCTION + GS2 + GV2 (COI2.a + C.CIRC.2 + COI2.b) = prop. subordonnée complément indirect./ GV3 (COI3) = proposition participiale incise.
4. c.o.d.
5. rusé et apte sont employés comme nom. intéressé: marchand Dindeneault/ bonne: affaire/ potentiel: client/ exceptionnelle: qualité/ fameux: mouton/ parfaite: niaiserie/ nécessaire: espace/ précieux: bien.
6. A) compléments du nom gonflement. B) pronom personnel. C) oui, gonflement de sa prétention et de sa bêtise.
7. A) adjectif indéfini. B) adjectif indéfini. C) c. circonstanciel de manière.
8. GS1(dét. + n.) + GV1 (COI1(pro.pers.) + COD1.(prép. +v. +adv. +dét. +adj.num. +prép. + pron. per.)) = proposition principale/ LOCUTION CONJONCTIVE + GS2 + GV2 = prop. subord. comp. circ. de lieu.
9.

---

PHRASE 18



et — GV3 — saute — C.CIRC.3.a.b. — à son tour (prép.+adj.pos.+n.) dans la mer (prép. +dét.+n.)

EQUATION:
GS1 + GV1 (ATTRIBUT1a.b.) = proposition principale
CONJONCTION + GS2 + GV2 (COD2 + CCIRC2) = prop. sub. comp. circ. de conséquence
CONJONCTION DE COORDINATION + GV3 (CCIRC3a.b.) = prop. sub. coordonnée exprimant aussi la conséquence.

---

10.

---

PHRASE 22

GS1 — GV1

Il (pro.pers.) — proclame

que — GS2 — GV2 — ATTRIBUT.2

ceux-là — sont — exempts des larmes et des tourments — C.CIRC.1 — à jamais

GS3 — GV3

qui — ont péri

EQUATION:
GS1 + GV1 = proposition principale
CONJONCTION + GS2 + GV2 (ATTRIBUT.2 + CCIRC.2) = proposition subordonnée complétive C.O.D.
GS3 +GV3 = proposition relative complète le pronom démonstratif Ceux-là.

---

11. A) pronom démonstratif. B) pronom personnel. c) complément du nom bord.
12. il: pronom personnel/ il: pronom personnel/ le: pronom personnel/ il: pronom personnel/ se: pronom personnel/ les unes: pronom indéfini/ les autres: pronom indéfini/ leur: pronom personnel/ eux: pronom personnel/ il: pronom personnel.
13. à/ pour/ pour/ de/ à / de/ de/ de/
14. une fois de plus/ obséquieusement/ finalement /si.
15. Afin de/ et/ Pendant/ ainsi que.

CODE

Barthélémy buvait vingt tasses de café par jour et fumait deux cent cinquante cigarettes par semaine. Entre ses quatre murs, il couvrait, chaque jour, la distance de sept kilomètres. Les cheveux châtain clair, les yeux gris vert, le corps long et mince comme un roseau, il fêterait ses quarante ans en novembre, si, d'ici là, il ne s'était pas jeté par les fenêtres du quatorzième étage de l'édifice où chaque minute valait des milliers de dollars. Entre neuf et cinq heures, parfois entre neuf et neuf, il se torturait l'esprit, griffonnait mille et une phrases, chiffonnait rageusement des centaines de feuilles lignées, essayant tel un fou furieux de traquer l'idée qui bouleverserait le monde de la publicité, ferait se précipiter des millions de gens vers les produits soudainement indispensables à leur survie. En vingt ans, Barthélémy avait eu deux ou trois grandes idées et une multitude de contrats pour mousser la vente de la bière et pour ennoblir celle du papier hygiénique. Il admirait secrètement Adolf Hitler parce qu'il avait réussi à convaincre des millions d'Allemands que les cheveux blonds, les yeux bleus, le sang (de quelle couleur était-il?) de la race aryenne étaient des critères de supériorité indéniable et, par le fait même, à précipiter des millions d'autres personnes aux cheveux noir jais, aux yeux charbon, au nez busqué et au sexe circoncis dans des wagons à bestiaux, dans des chambres à gaz et enfin dans des fours pour les pulvériser. Hitler avait fait brûler quatre à six millions de Juifs en leur faisant croire d'abord, qu'on les déportait pour contribuer à l'effort de guerre, ensuite, qu'il fallait prendre une douche pour les faire entrer dans les chambres à gaz. Quant à leur crémation, il n'y avait plus eu aucune nécessité de mentir à propos de la réelle destination de ce troupeau d'humiliés et de bafoués. Ce qui fascinait Barthélémy, c'était justement cette notion de troupeau. Les hommes agglutinés les uns contre les autres perdaient leur identité. Sans vêtements, sans biens, nus et séparés de leurs amours, les hommes se ressemblaient tous.
Sa consécration en tant que publicitaire, que producteur d'idées eut vraiment lieu lors de sa campagne publicitaire portant sur l'ennoblissement du papier hygiénique. Comment aborder ce sujet porte-close? Comment persuader ensuite les consommateurs que les quatre épaisseurs étaient une couche protectrice contre tous les maux de l'existence? L'image surgit avant les mots: une prairie vert et mauve, des montagnes rougeâtres se découpant au loin, un ciel à vouloir tomber dedans et un troupeau de moutons paissant. La douceur infinie d'un paysage et la sensation presque palpable

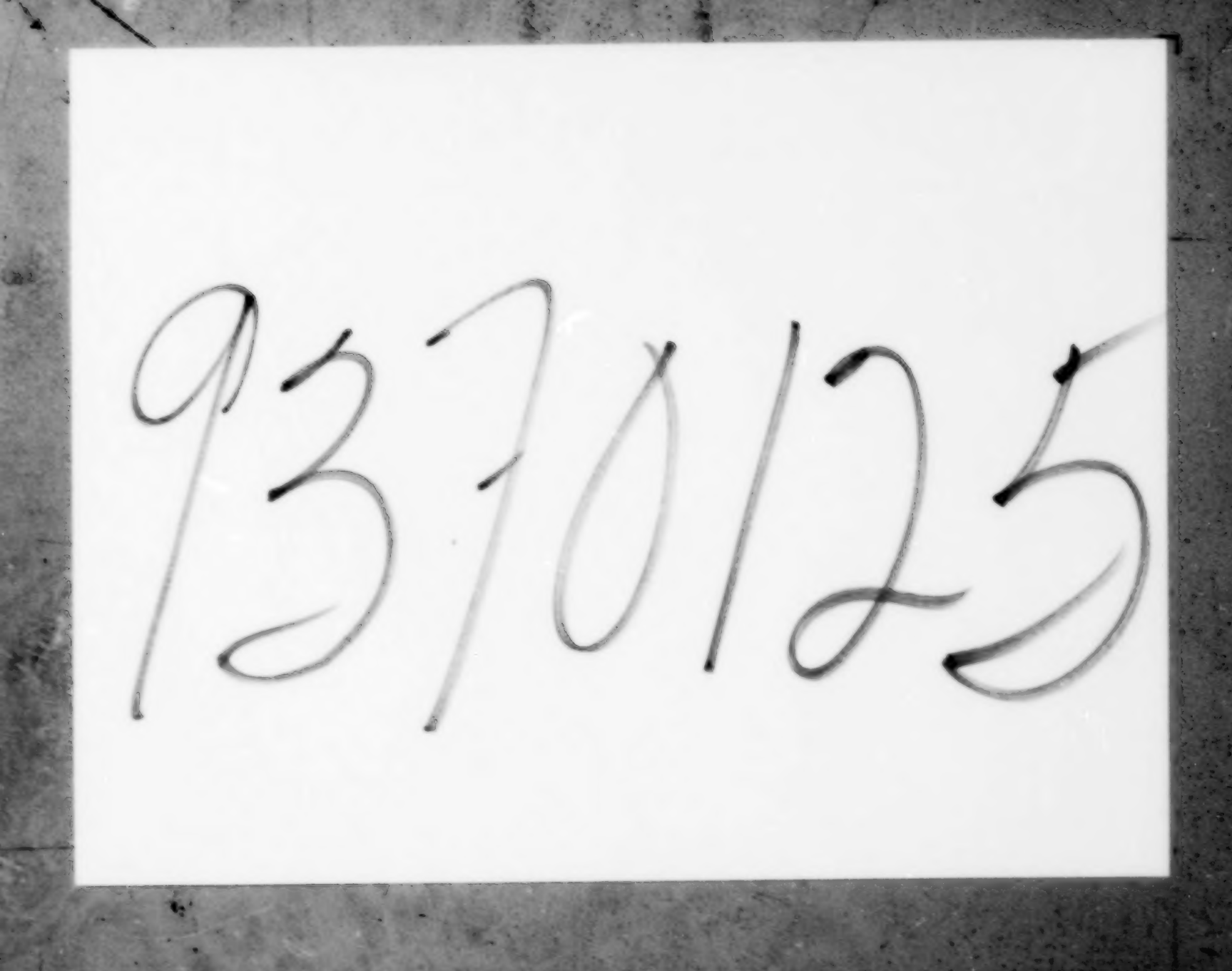
de la douceur d'une toison. De là à penser aux corps des moutons sous la forme de rouleaux de papier hygiénique avec une extrémité cotonneuse trainant dans l'herbe, il n'y avait qu'un brin. Barthélémy se mit à suer à grosses gouttes comme à chaque fois qu'il avait l'impression de s'électrocuter au fil de sa pensée. Les images se succédaient à une vitesse folle dans sa tête. Il s'agrippait alors à son crayon et maudissait sa main trop lente pour la transcription de ces instantanés qui passaient devant ses yeux. Il était persuadé que s'échappaient dans cet obligatoire transfert de la pensée à la main, les idées les plus géniales, les images les plus percutantes. Barthélémy fit produire des affiches illustrant ce fameux troupeau de moutons "hygiéniques". On tourna un film publicitaire où les spectateurs voyaient seulement une main qui prenait un bout de papier hygiénique, sautaient ensuite par la fenêtre avec la caméra, traversaient villes et villages pour en arriver à l'image saugrenue de rouleaux de papier posés sur l'herbe, puis à celle du troupeau de moutons. La campagne publicitaire fut axée sur la valeur naturelle du produit. On intercala même, secrètement, des messages subliminaux en projetant à une vitesse très grande des images de la foule qui saluait Hitler. Ces images accompagnées de phrases doucereuses se sont imprégnées dans la conscience de milliers de consommateurs. Chacun se défendit à peine contre la bêtise du mensonge publicitaire. On voulait croire qu'en achetant le papier Douillet/quatre épaisseurs, on achetait un morceau de nature, un mouton.

LEXIQUE

1. arrogance: outrecuidance/ 2. grotesque: burlesque/ 3. descendance: postérité/ 4. meneur: protagoniste/ 5. démesuré: titanesque/ 6. changer: altère/ 7. légende: mythe/ 8. prodigieuse: époustouflante 9. docile: grégaire/ 10. étoffe: oripeaux/ 11. halte: escale/ 12. retour: rebondissement/ 13. événement: épisode/ 14. étouffement: suffocation/ 15. multicolore: bariolé/ 16. rugosité: aspérité/ 17. agrandir: amplifier/ 18. errement: aberration/ 19. anecdote: récit/ 20. hardiesse: audace/ 21: pensée: mentalité/ 22. habitude: moeurs/ 23. soutenir: étayer/ 24. étendue: portée/ 25. abondant: copieux/ 26. caricature: satire/ 27. décousu: désordonné/ 28. fable: légende/ 29. astucieux: rusé/ 30. bizarre: farfelu

IL N'Y A PAS DE CORRIGE POUR LE TEST DE REDACTION ET LE TEST POUR L'ENSEMBLE DU MODULE.

F I N


9370125

Niveau(x) d'enseignement : 6 Numéro EDUQ : 9370125
Centre d'intérêt : 960

Lasnier, François.

La mesure de la cohésion dans les équipes sportives / François Lasnier.
-- [Sainte-Foy] : Cégep de Sainte-Foy, 1989.
iii, 161 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : p. ii. Bibliogr. : p. 153-161.

ISBN 2-9800504-6-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep de Sainte-Foy

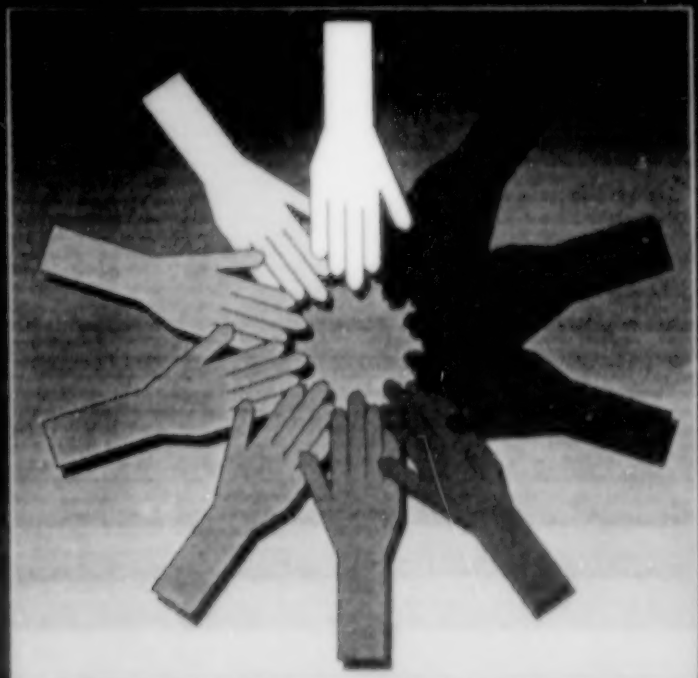
Descripteur(s) : Sport * Equipe * Elaboration de questionnaires * Instrument de mesure * Validité * Collégial (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Cohésion * Fidélité

La présente recherche se préoccupe d'un aspect spécifique de la cohésion, c'est-à-dire la mesure. Elle consiste à élaborer et à valider un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives. On y trouve une présentation de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie qui ont servi d'assises à l'élaboration de l'instrument de mesure. Les sujets ayant participé à la recherche compétitionnaient à différents niveaux et avaient un niveau de scolarité universitaire ou collégial. Les différentes étapes suivies lors de l'analyse des items et lors de la vérification de la fidélité (consistance interne) ont permis d'obtenir un questionnaire fidèle et valide, pouvant s'appliquer aux deux sexes, à l'ensemble des sports collectifs et à tous les niveaux de compétition. La stratégie de la validation de concept a principalement été de type hypothético-déductive. Une série d'expériences a permis de vérifier six hypothèses et de montrer que le concept mesuré par le questionnaire était bien la cohésion dans les équipes sportives. Finalement, l'auteur présente des méthodes pour administrer le questionnaire et interpréter les résultats à l'aide de normes. Différentes versions du questionnaire sont présentées afin de faciliter son application en fonction des différents besoins.

Type de document :

# La mesure de la cohésion dans les équipes sportives



François Lasnier Ph.D

89-15

CÉGEP DE SAINTE-FOY

1371.15

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Le Cégep de Sainte-Foy a accepté le mandat de parrainer la réalisation de ce projet et de réaliser la publication du rapport final.

Tous droits réservés

CÉGEP DE SAINTE-FOY

ISBN 2-9800504-6-6

Dépôt légal 2e trimestre 1989

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les nombreux professeurs d'éducation physique et entraîneurs qui ont collaboré à cette recherche lors de la cueillette des données. La réalisation de la présente étude aurait été impossible sans leur précieuse collaboration.

Je remercie également le Service de l'information du Cégep de Sainte-Foy pour sa collaboration, ainsi que Solange Nadeau pour le traitement du texte. Yvon Larose a collaboré à la révision linguistique. Luc Chiasson et Pierre Lamoureux ont accepté de commenter le texte. Finalement, je souligne la collaboration de Claude Lessard et de Marc Fréchette en tant qu'analystes pour l'observation des comportements cohésifs.

François Lasnier

# RÉSUMÉ


La présente recherche se préoccupe d'un aspect spécifique de la cohésion, c'est-à-dire la mesure. Elle consiste à élaborer et à valider un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives.

Le lecteur y trouvera une présentation de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie qui ont servi d'assises à l'élaboration de l'instrument de mesure.

Les sujets ayant participé à cette recherche sont des garçons et des filles jouant au basket-ball, au volley-ball ou au hockey, et compétitionnant à différents niveaux, soit à l'intercollégial, à l'intramural, ou au niveau de la classe. Ces sujets avaient un niveau de scolarité universitaire ou collégial.

Les différentes étapes suivies lors de l'analyse des items et lors de la vérification de la fidélité (consistance interne) ont permis d'obtenir un questionnaire fidèle et valide, pouvant s'appliquer aux garçons et aux filles, à l'ensemble des sports collectifs et à tous les niveaux de compétition.

La stratégie de la validation de concept a principalement été de type hypothético-déductive. Une série d'expériences a permis de vérifier six hypothèses et de montrer que le concept mesuré par le questionnaire était bien la cohésion dans les équipes sportives.

Finalement, l'auteur présente des méthodes pour administrer le questionnaire et interpréter les résultats à l'aide de normes. Différentes versions du questionnaire seront présentées afin de faciliter son application en fonction des différents besoins.

# TABLE DES MATIÈRES


**Chapitre 1 - Introduction**

1. Problématique 3
2. Nature et buts 6
3. Limites 8

**Chapitre 2 - Cadre théorique**

1. Nature de la cohésion 13
2. Modèle de Cartwright 14
3. Modèle de Carron 16
4. Modèle de Lasnier 20
5. Techniques de mesure de la cohésion 32
6. Instruments pour mesurer la cohésion 40

**Chapitre 3 - Méthodologie**

1. Rédaction et sélection des items 51
2. Échantillonnage 54
3. Mesure de la cohésion 56
4. Analyse exploratoire 58
5. Analyse du questionnaire 61

**Chapitre 4 - Fidélité**

1. Analyse des items 65
2. Différences entre garçons et filles 72
3. Généralisation à l'ensemble des sports collectifs 73

**Chapitre 5 - Validité**

1. Validité de contenu 87
2. Validité de concept 96

**Chapitre 6 - Administration et interprétation**

1. Questionnaire 129
2. Administration du questionnaire 130
3. Interprétation des résultats 131

**Annexe** 137

**Références** 151

CHAPITRE 1

# INTRODUCTION

La cohésion dans les équipes sportives est un processus de groupe qui préoccupe énormément les responsables sportifs depuis nombre d'années. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au phénomène de la cohésion car ils étaient conscients que la recherche ne pouvait répondre à de nombreuses questions concernant non seulement la nature de la cohésion, mais aussi ses causes et ses conséquences. D'autres chercheurs se sont préoccupés de la relation entre la cohésion et certaines variables qui interviennent lors de l'évolution d'une équipe sportive. D'autre part, les entraîneurs sont soucieux d'en connaître davantage sur les applications pratiques relatives à la cohésion car ils reconnaissent que ce processus de groupe peut jouer un rôle important dans le fonctionnement d'une équipe sportive.

La présente recherche se préoccupera d'un aspect spécifique de l'étude de la cohésion, c'est-à-dire la mesure de la cohésion dans les équipes sportives. L'analyse de la recherche dans ce domaine soulève d'importants problèmes liés à l'évaluation; ceux-ci doivent être solutionnés afin de permettre à la recherche de progresser.

Ce premier chapitre tentera de cerner la problématique de la mesure de la cohésion dans les équipes sportives. La nature et les buts de cette recherche seront présentés afin d'en préciser les différentes étapes. Finalement, les limites et les contraintes, relatives à l'élaboration et à la validation d'un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives, seront présentées au lecteur.

## 1. PROBLÉMATIQUE

Les problèmes reliés à la mesure de la cohésion dans les équipes sportives se présentent sous deux aspects. Premièrement, il est possible de constater qu'il y a plusieurs approches ou conceptions différentes pour analyser la cohésion, desquelles découlent plusieurs méthodes de mesure. Deuxièmement, les instruments existants pour mesurer la cohésion sont confrontés à des problèmes de fidélité et de validité.

Afin de mieux comprendre l'évolution de la mesure de la cohésion, un résumé sera présenté afin de faire le point sur la mesure de la cohésion, tant en psychologie des groupes qu'en psychologie du sport.

## MESURE DE LA COHÉSION EN PSYCHOLOGIE DES GROUPES

Un bref historique de la recherche en psychologie des groupes révèle qu'il y a eu cinq principales approches pour mesurer la cohésion. À ce sujet, Cartwright (1968) a proposé une synthèse de ces différentes approches.

Une première approche consistait à mesurer l'attraction interpersonnelle. Cette mesure pouvait se faire à l'aide d'un sociogramme ou en interrogeant les membres d'un groupe sur l'attraction interpersonnelle perçue globalement dans le groupe.

Une seconde approche cherchait à mesurer l'attraction envers le groupe. Dans ce cas, la mesure visait à quantifier le degré d'attraction de chacun des membres envers le groupe en considérant le groupe comme un tout et non comme une somme d'individus.

Une troisième méthode consistait à estimer le désir de demeurer dans le groupe. Il s'agissait de mesurer l'intensité avec laquelle chaque membre désirait demeurer dans le groupe, ou encore faire partie du groupe dans l'avenir.

Une autre approche visait à mesurer le sentiment d'appartenance. Cette méthode de mesure utilisait différentes questions pour interroger les sujets par rapport à leur degré d'intégration au groupe.

Finalement, une dernière méthode tenta de considérer en même temps toutes les différentes approches existantes. Elle fut appelée l'approche multidimensionnelle. En principe, elle essaie d'évaluer toutes les composantes de la cohésion. Cette approche marque une évolution dans le domaine. En effet, cette mesure possède une meilleure validité de contenu et de concept par rapport aux autres méthodes d'évaluation utilisées en psychologie des groupes.

## MESURE DE LA COHÉSION EN PSYCHOLOGIE DU SPORT

L'étude de la cohésion au niveau des équipes sportives s'est fortement inspirée des analyses et des recherches qui avaient été réalisées dans le domaine de la psychologie des groupes. Ainsi, l'approche multidimensionnelle est maintenant reconnue et acceptée en psychologie du sport. Il serait difficile de prétendre mesurer la cohésion seulement en mesurant le désir de demeurer dans un groupe ou le sentiment d'appartenance. La cohésion comprend donc plusieurs dimensions ou volets; cependant, ces différentes dimensions sont étroitement liées entre elles et se rapportent toutes à un seul et même concept. C'est ce qui sera discuté lors de la présentation du cadre théorique et expliqué par la présentation des résultats de la présente recherche.

La mesure de la cohésion a aussi évolué en psychologie du sport. Il n'y a pas toujours eu consensus sur une technique de mesure.

L'évolution de la mesure de la cohésion s'est longtemps faite autour de la polémique opposant la mesure de l'attraction interpersonnelle versus l'attraction envers le groupe. C'est pourquoi certains auteurs, dont Rioux et Chappuis (1967, 1976), ont proposé d'utiliser la technique du sociogramme. Dans le chapitre suivant, à la section mesure de la cohésion, il sera montré que cette technique de mesure était erronée.

Puis Martens, Landers et Loy (1972) ont exercé une influence marquée avec leur questionnaire *Sport Cohesiveness Questionnaire*. Ce questionnaire présente un certain intérêt mais malheureusement personne n'a procédé à sa validation et à l'estimation de sa fidélité. On demeurait donc toujours dans le doute quant à l'interprétation des recherches qui utilisaient cet instrument pour établir la relation entre la cohésion et d'autres variables. Pour compliquer le problème déjà existant, de nombreux chercheurs utilisaient seulement certaines parties du questionnaire pour mesurer la cohésion. Ainsi, ils mettaient en relation une variable donnée avec chacun des facteurs mesurés par le *Sport Cohesiveness Questionnaire*, puis ils concluaient que cette même variable était en relation positive avec la cohésion lorsque celle-ci était mesurée selon tels ou tels facteurs. On constate donc que ces chercheurs négligeaient complètement la notion de validité de concept (construct validity) et de validité de contenu.

Une rétrospective de la recherche sur la cohésion dans les équipes sportives fait ressortir que les chercheurs voulaient établir des relations entre la cohésion et d'autres variables, mais qu'on ne s'attardait pas au problème de base: la mesure de la cohésion.

Ces dernières années, d'autres questionnaires ont été élaborés pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives. Il s'agit des questionnaires de Gruber et Gray (1981), de Yukelson, Weinberg et Jackson (1984), et celui de Widmeyer, Brawley et Carron (1985). Ces trois instruments, malgré un certain nombre de qualités métrologiques, présentent plusieurs problèmes de validité et de fidélité. Une critique plus exhaustive de ces instruments sera présentée au chapitre suivant.

Il y a aussi un questionnaire élaboré par Lasnier en 1980, mais ce questionnaire a été conçu comme instrument d'animation dans les équipes sportives et n'a pas subi un programme de validation afin d'en faire un instrument de mesure utile pour la recherche.

Tout récemment, un système d'observation de la cohésion fut élaboré par Jolicoeur (1986). Bien que cet instrument soit valable, c'est-à-dire qu'il possède une bonne fidélité interanalystes et intra-analyste, ainsi qu'une validité de concept acceptable, son application est restreinte et nécessite l'entraînement d'analystes ainsi que la vérification de la fidélité interanalystes pour chaque utilisation.

### CONCLUSION

Le fait que les chercheurs utilisent des méthodes très différentes pour mesurer la cohésion cause de sérieux problèmes lorsqu'on désire comparer les études entre elles, ou encore faire une synthèse à l'intérieur d'un secteur de recherche.

Suite à l'analyse de la problématique de la mesure de la cohésion, il devient évident que la priorité, par rapport à la recherche sur la cohésion dans les équipes sportives, se situe au niveau de l'élaboration d'un questionnaire valide et fidèle.

## 2. NATURE ET BUTS

### NATURE

Cette recherche consiste à élaborer et à valider un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives qui soit fidèle et valide, tant chez les filles que chez les garçons, et ce, pour l'ensemble des sports collectifs. Le présent rapport de recherche comprend six chapitres.

Le chapitre 2, *Cadre théorique*, visera à élaborer les bases théoriques qui ont servi d'assises à la structuration de cette recherche. On y présentera la nature de la cohésion, les principaux modèles d'analyses de la cohésion, tels le modèle de Cartwright (1968), le modèle de Carron (1981, 1982) et le modèle de Lasnier (1980, 1983). Ce chapitre comprendra aussi une section qui vise à faire une synthèse sur ce que la recherche nous dit jusqu'à présent concernant la mesure de la cohésion. On y présentera différentes approches et différents instruments.

Le chapitre 3, *Méthodologie*, présentera la méthode utilisée pour la rédaction et la sélection des items. On y retrouvera aussi la composition des

différents échantillons en rapport avec la nature des activités sportives, le sexe, les niveaux de compétition et le moment de la mesure. Ce chapitre présentera aussi l'analyse exploratoire des données, en faisant ressortir les valeurs aberrantes et le degré de cohérence des sujets. Finalement, on y retrouvera l'analyse sommaire du questionnaire par rapport à la fidélité et à la validité.

Le chapitre 4, *Fidélité*, présentera l'analyse de la fidélité sous l'angle de la consistance interne. On y retrouvera une analyse exhaustive des items au moyen des corrélations item-total, des corrélations inter-items, des moyennes, des écarts types, des courbes caractéristiques des items et des variations du coefficient alpha (indice de la consistance interne). Cette section visera à démontrer que le questionnaire mesure un seul et même concept. Dans un deuxième temps, cette méthode d'analyse sera reprise avec différents échantillons afin de pouvoir généraliser l'utilisation du questionnaire chez les filles et chez les garçons, ainsi qu'à l'ensemble des sports collectifs. Finalement, il sera présenté une discussion sur les qualités métrologiques du questionnaire par rapport à la fidélité.

Le chapitre 5, *Validité*, analysera le questionnaire sous l'aspect de la validité de contenu et de la validité de concept. On y retrouvera une explication sur les principaux concepts associés à la validité. La validité de contenu sera analysée par rapport au modèle élaboré dans le cadre théorique (chapitre 2). Cette opération visera donc à valider à la fois le questionnaire et le modèle d'analyse de la cohésion élaborés par Lasnier (1980, 1983). À la suite de cette analyse, on suggérera certaines modifications au modèle. L'analyse de la validité de concept visera essentiellement à démontrer que le concept mesuré par le questionnaire est bien la cohésion. La stratégie de validation de concept en sera principalement une de type hypothético-déductive qui sera estimée à partir de la vérification de cinq hypothèses. La validation de concept sera complétée par une analyse factorielle visant essentiellement à mieux comprendre le concept de la cohésion tel que mesuré par le questionnaire.

Le chapitre 6, *Administration et normes*, présentera la méthodologie générale pour administrer et compiler le questionnaire. De façon plus spécifique, on y présentera les directives pour les répondants et les principes à respecter lors de l'administration du questionnaire. On discutera les différentes façons d'interpréter les résultats et finalement on y présentera les normes propres aux différents types de sujets.

**BUTS**

**Le but général de cette recherche est d'élaborer et de valider un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives.**

**Cette recherche poursuit aussi des objectifs spécifiques. Elle vise à élaborer un questionnaire pour mesurer la cohésion qui soit valide et fidèle afin que l'on puisse s'en servir en recherche. Elle vise en plus à élaborer un questionnaire qui puisse s'appliquer aux équipes masculines et féminines, en sports collectifs, et à tous les niveaux de compétition.**

**Finalement, cette recherche tente d'élaborer un instrument de mesure de la cohésion facile à administrer afin qu'il soit utilisable par les entraîneurs dans leur équipe de compétition, et par les professeurs d'éducation physique dans les classes de sports collectifs.**

## 3. LIMITES

Comme il a été spécifié lors de la présentation des objectifs de cette recherche, le questionnaire élaboré dans cette étude a ses limites et ne peut être appliqué à toutes les situations et à toutes les équipes sportives, du moins il ne peut être considéré comme valide et fidèle par rapport à toutes les situations.

De par la nature des échantillons qui ont servi à la validation et à l'analyse de la fidélité du questionnaire, on peut conclure que cet instrument est utilisable seulement lorsqu'il est appliqué aux équipes de sports collectifs. Bien entendu, si un entraîneur ou un professeur voulait avoir une idée globale de la cohésion dans une équipe de sport individuel, comme le badminton par exemple, il pourrait l'utiliser, mais ses conclusions ne seraient pas valides au niveau de la recherche. Par contre, l'application du questionnaire est généralisable à tous les niveaux de compétition. En effet, la fidélité et la validité du test ont été vérifiées à des niveaux de compétition bas, moyen et élevé.

Une dernière limite concerne le niveau de scolarité. Une recherche antérieure (Lasnier, 1986), qui a expérimenté l'application du test à tous les niveaux d'âge et de scolarité, a soulevé certains problèmes. Les différentes opérations réalisées lors de cette recherche ont permis de constater qu'il y avait un problème de compréhension par les sujets de niveau scolaire inférieur au niveau collégial. Encore une fois, si l'on veut utiliser ce

questionnaire pour des fins de recherche, son application devra se faire sur des sujets ayant au moins terminé leur cours secondaire. Éventuellement, si l'on veut un questionnaire applicable à un niveau scolaire inférieur au niveau collégial, on devra procéder à la rédaction d'une forme simplifiée, utilisant un vocabulaire et une phraséologie plus simples, comme certains chercheurs l'on fait pour des tests déjà existants.

Finalement, il convient de délimiter les balises du présent travail à l'intérieur du processus de validation de concept d'un instrument de mesure.

Le processus de validation de concept est une tâche sans fin. Ainsi, on ne pourrait en aucun cas conclure qu'un questionnaire possède une validité de concept satisfaisante à l'épreuve de toute controverse future. Une telle démarche est un processus continu et demeure en tout temps «ouverte», en ce sens qu'elle consiste à recueillir continuellement de nouvelles informations sur la plausibilité du concept sous-jacent à l'instrument. Comme le font judicieusement remarquer Cronbach et Meehl (1955), la validation de concept s'apparente à l'élaboration d'une théorie scientifique. Elle se veut un système ouvert et dynamique, où toute nouvelle évidence contribue à son amélioration.

C'est donc dans une telle optique que s'inscrit le présent travail. Ainsi, il serait indispensable d'imaginer d'autres études visant à tester la capacité du présent instrument à discriminer la cohésion de d'autres concepts semblables ou antagonistes.

CHAPITRE 2

# CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à présenter le cadre théorique qui servira à l'élaboration du questionnaire faisant l'objet de la présente recherche. Malheureusement, les questionnaires servant à mesurer la cohésion, qui ont été élaborés jusqu'à présent, s'inspirent davantage de la définition de la cohésion et d'une connaissance empirique, qu'ils ne s'appuient sur un cadre théorique conçu à partir de l'ensemble des recherches dans le domaine.

Un cadre théorique devrait idéalement définir clairement le ou les concepts étudiés. Il peut aussi comprendre un modèle d'analyse qui explique les causes ou déterminants du concept ainsi que ses conséquences. De plus, un cadre théorique doit faire une synthèse non seulement de l'ensemble des recherches sur le sujet, mais aussi faire ressortir les principes qui régissent l'organisation d'une recherche dans le domaine concerné.

Ce chapitre présentera donc la nature de la cohésion et les principaux modèles servant à analyser ce processus. Une importance particulière sera accordée au modèle de Lasnier (1980, 1983) puisque c'est ce modèle qui a régi l'élaboration du présent questionnaire. On y présentera aussi une section sur l'ensemble de la mesure de la cohésion et, de façon spécifique, on présentera les principaux instruments de mesure de la cohésion.

## 1. NATURE DE LA COHÉSION

La cohésion peut globalement être définie ainsi: «les forces qui lient les membres d'un groupe ensemble». Festinger (1968) la définit comme étant la résultante de toutes les forces agissant sur les membres afin de les maintenir dans le groupe. Dans la même ligne de pensée, Gross et Martin (1952) considèrent la cohésion comme la résistance d'un groupe aux forces de rupture à la fois externes et internes. D'autres chercheurs l'ont énoncée de façon plus opérationnelle; ainsi, Johnson et Bany (1971) citent: «Les éducateurs l'ont décrite comme une situation dans laquelle les élèves sont poussés par de fortes motivations à participer aux activités du groupe» (p. 46).

La conception de la nature de la cohésion adoptée dans le présent texte est schématisée à la figure 2.1. La cohésion est un phénomène bidimensionnel et ses deux composantes sont: l'attraction interpersonnelle entre les membres du groupe et l'attraction des membres envers le groupe considéré comme un tout. On doit noter que ces deux composantes sont considérées comme étant étroitement reliées entre elles et, de plus, qu'elles sont toutes deux nécessaires à l'instauration de la cohésion, c'est-à-dire qu'on ne conçoit pas que la mesure de la cohésion puisse être liée seulement à l'une ou l'autre

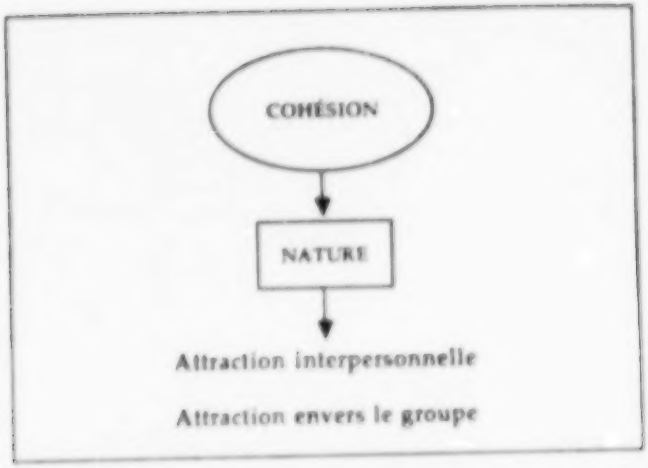



**Figure 2.1** Les composantes de la nature de la cohésion

de ces composantes. La cohésion serait donc constituée par la sommation de l'attraction interpersonnelle et de l'attraction envers le groupe.

Les sections suivantes présenteront différents modèles d'analyse de la cohésion qui contribueront à clarifier la nature de la cohésion et surtout les déterminants de la cohésion, c'est-à-dire les facteurs qui créent ou qui influencent le degré de cohésion dans un groupe.

## 2. MODÈLE DE CARTWRIGHT

Lors de la présentation de la problématique de la mesure de la cohésion (chapitre 1), il a été souligné que la psychologie du sport s'était fortement inspirée de la psychologie des groupes. Donc, avant de présenter les modèles appliqués à l'analyse de la cohésion dans le domaine du sport, il convient de présenter un premier modèle qui est sans doute le plus utilisé en psychologie des groupes, soit le modèle de Cartwright (1968).

Le modèle d'analyse de la cohésion de Cartwright (1968) a l'avantage de présenter une façon de voir la cohésion considérée dans un ensemble, c'est-à-dire à partir des déterminants ou sources créatrices de la cohésion jusqu'aux conséquences engendrées par celle-ci. Ce modèle a été conçu non

seulement à partir d'une réflexion, mais aussi à partir d'une analyse de l'ensemble des recherches sur la cohésion qui avaient été réalisées jusqu'en 1968. La figure 2.2 présente le modèle de Cartwright. On y trouve une définition de la cohésion, les déterminants et les conséquences. Cartwright considère la cohésion comme un processus bidimensionnel et il l'analyse sous deux aspects principaux: l'attraction envers le groupe et l'attraction mutuelle entre les membres. Comme il fut déjà cité dans ce texte, cette façon de concevoir la cohésion est admise par la plupart des auteurs, mais c'est Cartwright qui fut le premier à définir avec autant de précision la nature de la cohésion. Pour lui, les principaux déterminants sont: propriétés incitantes du groupe, motivations personnelles des membres, résultats escomptés, niveaux de comparaison.

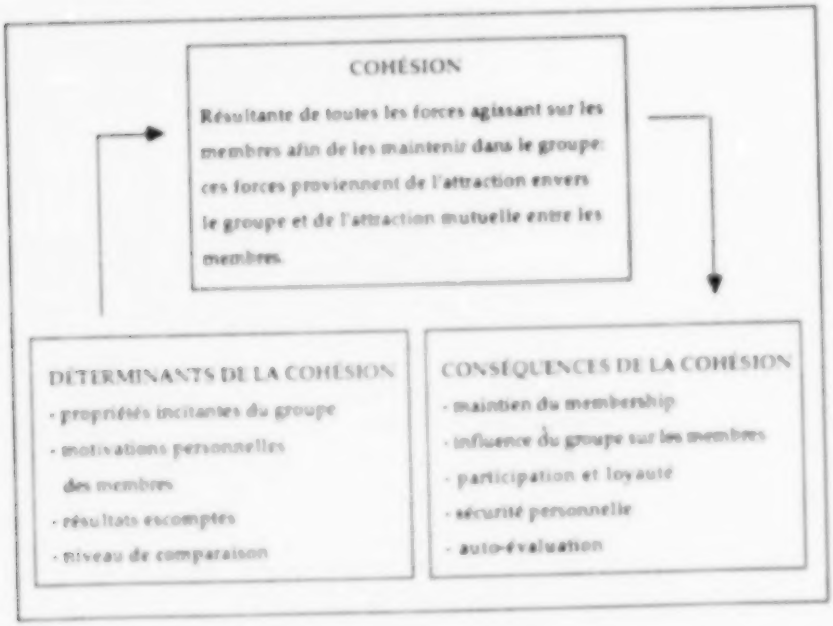



Figure 2.2 Modèle de Cartwright pour analyser la cohésion (adapté de Cartwright, 1968)

**Propriétés incitantes du groupe.** Ce déterminant réfère aux buts et au programme du groupe, aux caractéristiques de ses membres, ainsi qu'au style d'opération, au prestige et autres caractéristiques propres à un groupe.

**Motivations personnelles des membres.** Ces motivations considèrent les besoins d'affiliation, de reconnaissance, de sécurité, d'argent et autres valeurs qui peuvent être véhiculées dans un groupe.

**Résultats escomptés.** Ce sont les attentes des membres par rapport à ce qu'ils croient pouvoir retirer du groupe, et ce, en fonction de leurs aspirations personnelles et des aspirations du groupe.

**Niveau de comparaison.** Ce déterminant se rapporte à la comparaison coût-bénéfice d'un groupe à l'autre. Ainsi, un individu choisit parmi différents groupes celui qui a le plus de chance de lui procurer ce qu'il désire, et ce, au coût le plus bas. Ainsi, le degré d'attraction d'un membre envers son groupe est influencé par l'évaluation de son groupe en comparaison avec d'autres groupes similaires.

Toujours selon Cartwright (1968), le degré de cohésion d'un groupe provoquera des conséquences par rapport aux aspects suivants: maintien du membership de ses membres, influence du groupe sur les membres, participation et loyauté des membres, sécurité personnelle, auto-évaluation du groupe.

Bien que ce modèle ne s'applique pas spécifiquement aux équipes sportives, il est à la base de l'évolution de la recherche sur la cohésion au niveau de la psychologie du sport. En effet, le modèle d'analyse de la cohésion présenté par Cartwright constitue certainement le modèle le plus populaire et celui qui a le plus influencé la recherche durant les dernières années. Cependant, ce modèle doit être complété à la lumière des connaissances actuelles. Les récentes recherches permettent de modifier, de compléter et de raffiner le modèle proposé par Cartwright. De plus, il convient de rechercher un modèle qui s'applique davantage au domaine du sport.

## 3. MODÈLE DE CARRON

Le modèle de Carron (1982) est un modèle d'analyse de la cohésion conçu pour être appliqué aux équipes sportives. Ce modèle s'inspire

fortement d'une monographie rédigée par Donnelly, Carron et Chelladurai (1978). Carron (1980) a présenté une analyse succincte de la cohésion dans son volume *Social Psychology of Sport*. Puis il présenta son modèle final dans un article (Carron, 1982). Il présenta aussi des applications pratiques formulées à partir de son modèle dans une revue spécialisée pour les entraîneurs (Carron, 1981).

La figure 2.3 présente le modèle de Carron. On y retrouve quatre types de déterminants de la cohésion: facteurs environnementaux, facteurs personnels, facteurs de leadership, facteurs d'équipe. Carron présente aussi deux types de conséquences: conséquences sur le groupe et conséquences sur l'individu. Il présente la nature de la cohésion sous deux aspects: la cohésion au niveau de la tâche et la cohésion au niveau social.

Afin de mieux saisir le modèle de Carron, la définition de chacun des quatre types de déterminants du modèle est présentée au lecteur.

**Facteurs environnementaux.** Ces facteurs se rapportent aux conditions dans lesquelles évolue une équipe; par exemple, le niveau de compétition. Carron estime que ces facteurs sont semblables dans les équipes d'une même ligue.

**Facteurs personnels.** Ces facteurs se rapportent à la théorie de Bass (1962). On a estimé que les individus participent à un groupe avec des orientations et des motivations personnelles qui peuvent être différentes. Ces motivations personnelles peuvent être orientées vers la tâche, vers l'affiliation ou vers la réalisation de soi. Carron ajoute à ces facteurs la satisfaction personnelle des membres et les différences individuelles: le sexe, la race et le statut socio-économique.

**Facteurs de leadership.** Ces facteurs sont étroitement reliés aux comportements de l'entraîneur ou du c[illegible] l'équipe. Ils sont principalement en rapport avec le style de leadership [illegible] par l'entraîneur, ainsi qu'avec les relations athlète-entraîneur et entraîneur-équipe.

**Facteurs d'équipe.** Carron conçoit que ce groupe de facteurs soit déterminé par les trois autres groupes de facteurs (environnementaux, personnels et de leadership). Ces facteurs sont donc en relation étroite avec tout ce qui affecte l'équipe dans son ensemble, tels: le niveau d'orientation de l'équipe (tâche ou affiliation), la motivation collective, la productivité, le niveau d'habileté et la stabilité de l'équipe.

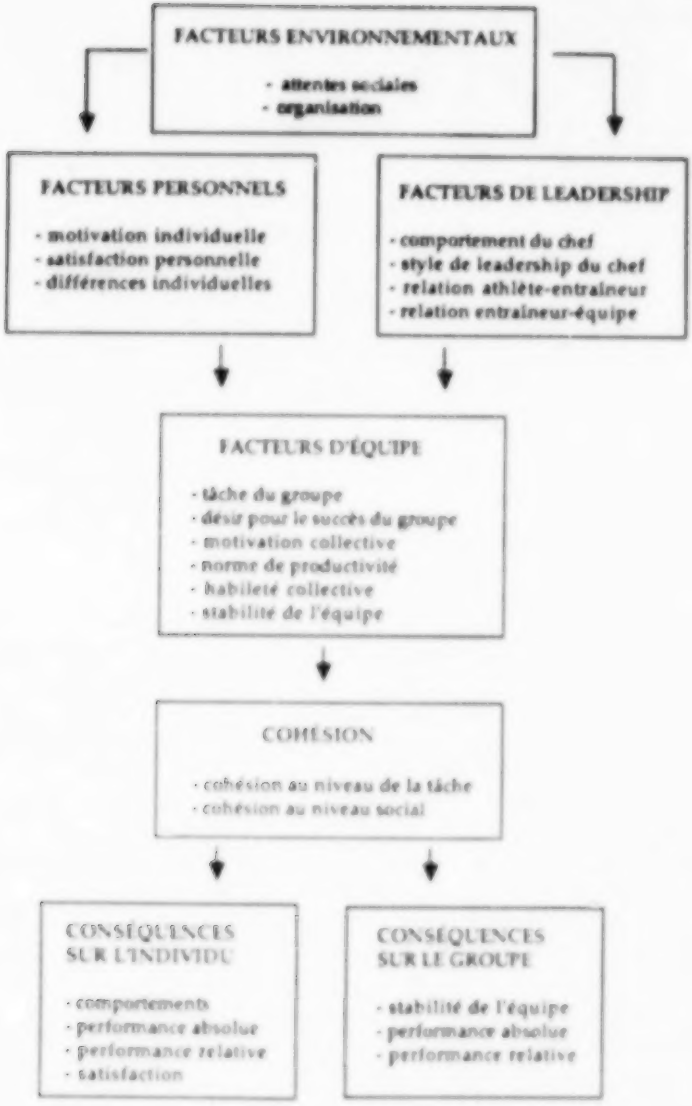



Figure 2.3 Modèle d'analyse de la cohésion de Carron (adapté de Carron, 1982).

Le modèle de Carron est intéressant et utile sous certains aspects. Plusieurs des facteurs de son modèle sont issus d'une bonne connaissance intuitive de la cohésion. D'autres facteurs s'appuient sur des bases scientifiques issues de recherches antérieures. Cependant, dans l'ensemble, la justification des facteurs dans le modèle repose davantage sur des opinions que sur des résultats de recherche. De plus, sa conception de la nature de la cohésion, basée sur la cohésion au niveau social et la cohésion au niveau de la tâche, apparaît peu pratique. En effet, la très grande majorité des auteurs s'entend pour dire qu'il y a un aspect social et un aspect tâche dans le concept de la cohésion, cependant la conception de la nature de la cohésion, à partir de l'attraction interpersonnelle et de l'attraction envers le groupe, fait davantage l'unanimité.

Selon l'avis du présent auteur, le modèle de Carron apparaît restrictif du fait qu'il considère la cohésion sous l'aspect de la tâche plutôt que par rapport à l'attraction envers le groupe. En effet, l'attraction envers le groupe comprend les facteurs de cohésion au niveau de la tâche, mais l'attraction envers le groupe comprend aussi d'autres facteurs comme la structure et les caractéristiques du groupe.

Carron (1980, 1982) dit qu'il peut être erroné de considérer la cohésion seulement sous l'aspect de l'attraction. Le présent texte est partiellement en accord avec ce point de vue, c'est-à-dire que l'attraction doit être considérée comme un terme ayant une forte extension au niveau de sa signification et ainsi regrouper un ensemble de causes qui déterminent la cohésion. C'est pourquoi, si l'on veut raffiner la définition de l'attraction, on se doit de se référer aux déterminants de la cohésion, qui eux peuvent expliquer plus en détail la signification de la nature de la cohésion, c'est-à-dire de l'attraction prise dans une sens large.

De plus, la conception de la cohésion selon les dimensions proposées par Carron (tâche et social) pose un problème lorsqu'on veut élaborer un instrument de mesure. En effet, il est difficile d'imaginer une situation ou un comportement qui se rapporte uniquement à l'une ou l'autre des dimensions. Donc, on peut prévoir qu'il serait difficile de faire une validation de contenu à partir d'un tel modèle. Par contre, en considérant la cohésion comme un concept bidimensionnel, c'est-à-dire selon l'attraction interpersonnelle et selon l'attraction envers le groupe, il est relativement facile de discriminer les comportements qui se rapportent à l'une ou l'autre des dimensions de la cohésion. D'ailleurs, cette approche permettra de montrer que la cohésion est un concept bidimensionnel, mais que les deux dimensions sont interreliées et que la cohésion est la sommation de l'attraction envers le groupe et de l'attraction interpersonnelle entre les membres du groupe.

**En conclusion, le modèle de Carron présente des aspects non négligeables, mais il comporte un certain nombre de faiblesses. Le lecteur trouvera certaines similitudes entre le modèle de Carron et celui de Lasnier au niveau des déterminants.**

## 4. MODÈLE DE LASNIER

**Le modèle d'analyse de la cohésion de Lasnier fut d'abord conçu pour étudier la cohésion dans les équipes de compétition (Lasnier, 1980, 1983), puis il fut appliqué à l'analyse de la cohésion dans les classes de sports collectifs (Lasnier et Villeneuve, 1983).**

La figure 2.4 présente le modèle de Lasnier. On y retrouve la nature de la cohésion, les déterminants ou facteurs suscitant la cohésion, et les conséquences qui peuvent varier selon le degré de cohésion dans une équipe sportive.

Ce modèle s'inspire principalement de trois sources: les autres modèles d'analyse de la cohésion, une revue exhaustive de la littérature et une conceptualisation basée sur l'expérience dans l'animation des équipes sportives.

Ce modèle a l'avantage de présenter la cohésion en tenant compte d'une possibilité de rétroaction, c'est-à-dire que le modèle établit des interrelations entre les déterminants et les conséquences. Ainsi, il présente la possibilité d'une rétroaction dans laquelle les conséquences produites par les déterminants de la cohésion peuvent revenir influencer à leur tour ces mêmes déterminants lorsque certaines conditions sont présentes. Ainsi, trois facteurs se retrouvent à la fois comme déterminants et comme conséquences. Il s'agit du membership, de la satisfaction et de la performance.

La conception de la nature de la cohésion dans ce modèle a été principalement inspirée par le modèle de Cartwright (1968). En effet, le présent modèle considère la cohésion comme un concept bidimensionnel constitué par la sommation de l'attraction interpersonnelle des membres et de l'attraction envers le groupe considéré comme un tout.

Étant donné que c'est ce modèle qui a servi de cadre théorique à l'élaboration du questionnaire de la présente recherche, il sera présenté de façon plus complète. Ainsi, on présentera chacun des déterminants.

La figure 2.5 présente les déterminants, ainsi que leurs composantes spécifiques lorsqu'il y a lieu. Le modèle comprend cinq déterminants: caractéristiques des membres, membership, satisfaction, structure et performance. La description détaillée du modèle se limitera aux déterminants puisque c'est à partir d'eux que fut structuré l'instrument de mesure de la présente recherche.

## CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES

Plusieurs auteurs ont parlé du besoin d'affiliation ou du besoin de se regrouper pour mieux partager certains aspects de la vie. Évidemment, ce regroupement ne se fait pas au hasard puisque l'individu pose un choix.

Heider (1969), à ce sujet, a constaté que les individus s'attiraient mutuellement s'ils étaient semblables et ce, particulièrement au niveau des valeurs et des attitudes.

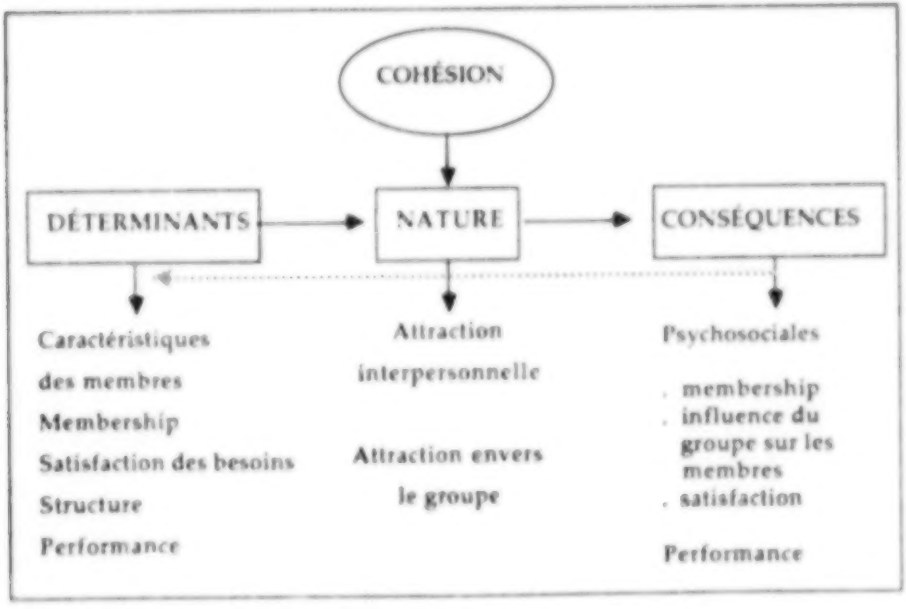



Figure 2.4 Modèle d'analyse de la cohésion des équipes sportives, selon Lasnier (adapté de Lasnier, 1980)

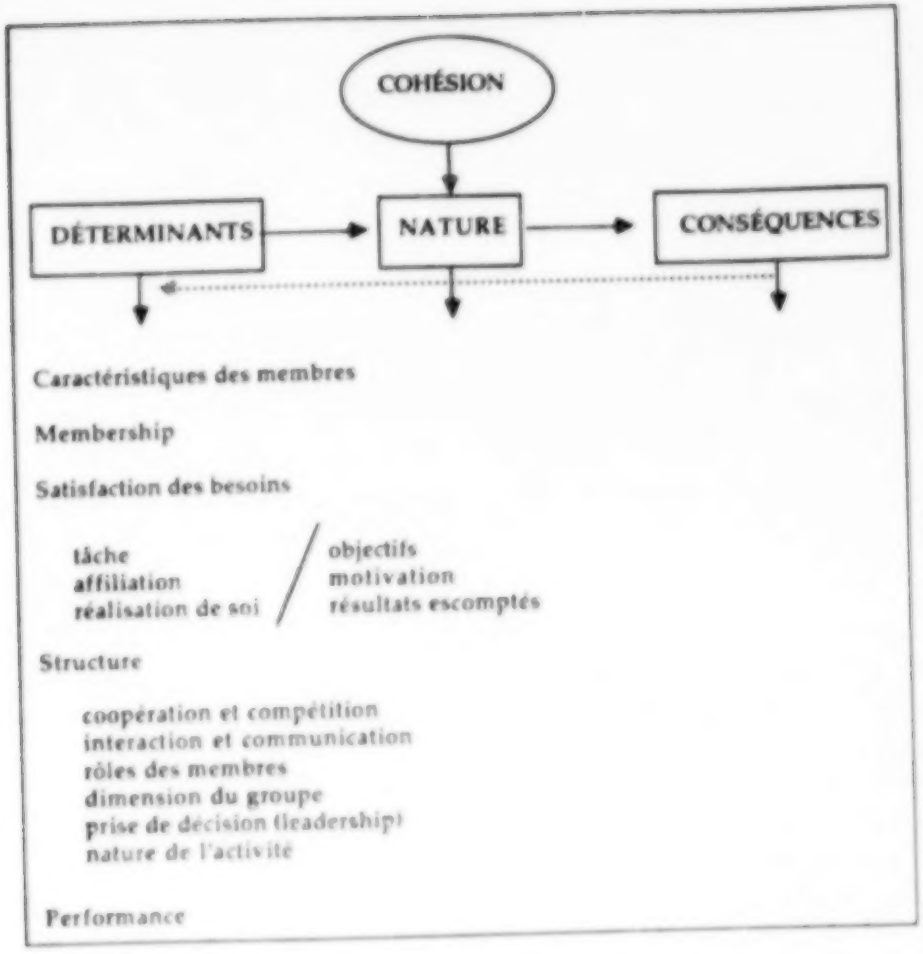



**Figure 2.5** Les déterminants de la cohésion d'après le modèle d'analyse de Lasnier (adapté de Lasnier, 1980)

Newcomb (1961) est arrivé aux mêmes conclusions que Heider. Il a remarqué que cette attraction mutuelle était d'autant plus grande que les activités du groupe permettaient de confronter les valeurs et les attitudes

Festinger (1954) a suggéré une théorie à l'effet que les gens recherchent un support moral par rapport à leur besoin d'affiliation, c'est-à-dire qu'ils cherchent à obtenir une confirmation de leurs propres valeurs sociales.

Dans le domaine du sport, Arnold et Straub (1972) ont tenté d'établir des relations entre les caractéristiques personnelles et le besoin d'affiliation des gens. Il semblerait que plus les participants ont des caractéristiques similaires, plus ces mêmes personnes seraient portées à s'affilier les unes aux autres. Dans une recherche sur cinq équipes de soccer regroupant 140 participants, du Toit et Scholtz (1979) ont découvert que les équipes les plus homogènes par rapport au statut social étaient les plus cohésives.

Les interprétations des résultats de recherches mettant en relation les caractéristiques des membres d'un groupe et la cohésion sont très délicates, car il y a certaines contradictions. Le présent modèle regroupe cependant ce facteur parmi les déterminants de la cohésion car la relation entre les caractéristiques personnelles des membres et une partie de la nature même de la cohésion, c'est-à-dire l'attraction interpersonnelle, est très étroite.

Même si plusieurs tendent à croire que les personnalités semblables s'attirent, il existe certaines théories à l'effet que des personnalités contraires s'attirent mutuellement. Ainsi, Gross (1956), dans une étude menée sur des équipes de travail dans l'aviation américaine, a montré que les groupes avec des membres hétérogènes constituaient des équipes plus stables.

Il convient ici de souligner le problème suivant: un membre peut être très attiré par certains joueurs et très peu par d'autres. Est-il préférable d'obtenir une attraction plus faible, mais une attraction de chacun envers tous les autres joueurs? Steiner (1972) prétend que l'attraction mutuelle de certains membres plus compétents au niveau de la tâche jouerait un rôle prédominant par rapport à la cohésion. Cependant, notre expérience dans des équipes sportives nous incite à croire qu'il est préférable d'obtenir une attraction équilibrée entre tous les membres d'une équipe. Mais il n'y a aucun résultat de recherches qui nous permet de conclure pour le moment.

## MEMBERSHIP

En psychologie des groupes, on peut évaluer le membership en termes d'intensité par rapport à la participation d'un membre aux activités du groupe. Cette conception du membership concorde avec celle de Richard (1977) qui accorde beaucoup d'importance à l'aspect qualitatif du membership.

Dans le modèle de Lasnier, on identifie le membership à la notion du sentiment d'appartenance. Cette notion a été incluse par plusieurs auteurs dans l'étude de la cohésion (Dittes, 1959).

Indik (1965) a observé que ceux qui demeuraient dans des groupes étaient ceux qui manifestaient le plus leur sentiment d'appartenance envers leur groupe respectif, tandis qu'il y avait une relation négative entre un sentiment d'appartenance élevé et ceux qui quittaient leur groupe. Ces résultats ont été corroborés par Scott (1965).

Il est acceptable de considérer que le membership est étroitement relié au sentiment d'appartenance ressenti par un membre. À ce sujet, Seashore (1954) a constaté lui aussi une corrélation positive entre le sentiment d'appartenance et le désir de demeurer dans un groupe. Il a construit un questionnaire pour évaluer ces deux variables et a conduit son étude avec des employés du milieu industriel.

Dans le domaine du sport, on a accordé beaucoup d'importance à ce facteur comme déterminant de la cohésion car plusieurs chercheurs ont utilisé le *Sport Cohesiveness Questionnaire*, de Martens, Landers et Loy (1972). Ce questionnaire comporte des items servant à évaluer le membership des membres d'une équipe sportive.

## SATISFACTION DES BESOINS

Ce déterminant, à première vue, peut ressembler au premier déterminant du modèle (caractéristiques des membres). On se rappellera que les caractéristiques des membres référaient à des aspects sociaux. Le présent déterminant se rapporte davantage à des besoins psychologiques fondamentaux, comme par exemple, le besoin d'affiliation.

Cartwright (1968) a constaté que la satisfaction des besoins, par rapport à l'attraction envers un groupe, est surtout reliée au besoin d'affiliation, au besoin d'être reconnu et au besoin de sécurité.

Ce déterminant tire son origine du modèle proposé par Bass (1962). Il y présente trois sources de motivation pour être attiré par un groupe. Ces sources de motivation sont:

- la tâche ou les activités du groupe;
- le besoin d'affiliation ou le besoin de se regrouper avec d'autres personnes;
- le besoin de réalisation de soi.

Donnelly, Carron et Chelladurai (1978), dans leur analyse de la cohésion, considèrent ces trois sources d'attraction comme trois besoins fondamentaux qu'un individu cherche à satisfaire lorsqu'il se joint à un groupe. Martens, Landers et Loy (1972) ont aussi considéré ces trois dimensions lors de la construction de leur instrument de mesure pour la cohésion: *Sport Cohesiveness Questionnaire*.

## BESOIN AU NIVEAU DE LA TÂCHE

Cartwright (1968), dans son modèle pour analyser la cohésion qui comporte quatre catégories de déterminants, conçoit le rôle joué par les activités du groupe comme une «propriété incitante» du groupe. Pour lui, ce facteur s'ajoute aux objectifs, aux caractéristiques des membres et au style de fonctionnement pour influencer le degré de la cohésion dans un groupe.

Dans le domaine du sport, prenons l'exemple d'un jeune qui joue dans une équipe de basket-ball. Même s'il n'aime pas certains joueurs ou certains événements, il décidera souvent de demeurer dans l'équipe parce qu'il aime ce sport. Donc, la nature même de la tâche ou l'ensemble des activités d'une organisation peut normalement attirer une personne. Chelladurai (1981) souligne que l'attraction envers la tâche peut concerner des tâches collectives propres à l'ensemble du groupe, et aussi des tâches individuelles assignées à un ou à quelques-uns des membres du groupe. Dans le domaine du sport, la tâche elle-même ou l'ensemble des activités d'un groupe constitue un pôle d'attraction important. Cette affirmation est supportée par une étude de Parmelee et Werner (1979) qui ont comparé les préférences pour la tâche commune aux préférences pour l'amitié des participants. Ils ont conclu que la préférence pour une tâche commune contribue davantage à attirer des gens dans une activité que les préférences basées sur des relations d'amitié déjà existantes. On peut présumer que le même principe s'applique aux étudiants lorsqu'ils s'inscrivent à un cours d'éducation physique ou à une activité physique parascolaire.

## BESOIN D'AFFILIATION

Le besoin d'affiliation, c'est-à-dire ce besoin de se regrouper pour partager certains événements avec d'autres personnes, peut jouer un rôle important sur l'attraction mutuelle des membres d'un groupe.

Ce facteur a été principalement mis en valeur par les études de Maslow (1943) qui a suggéré un modèle pyramidal afin de représenter la gradation parmi les différents besoins fondamentaux d'une personne. Ces besoins s'échelonnent en importance, selon l'évolution d'un individu. Ils débutent avec les besoins physiologiques, puis suivent les besoins de sécurité, d'amour, de reconnaissance de soi et la pyramide se termine par le besoin de réalisation de soi.

De nombreuses études ont montré que plusieurs personnes se joignent ou demeurent dans un groupe pour le plaisir de partager des événements ou des sentiments avec d'autres.

Dans le domaine du sport, Alderman et Wood (1976) ont constaté que l'affiliation constituait la principale raison pour laquelle les jeunes participaient à une activité sportive sélectionnée (hockey). Kenyon (1968) avait aussi constaté le même phénomène par rapport à l'attraction dans le cadre de cours d'éducation physique.

## BESOIN DE RÉALISATION DE SOI

Ici encore, la théorie de Maslow (1943) peut s'appliquer au présent déterminant. En effet, certaines personnes participent à une activité pour se réaliser. La signification de ce terme peut avoir une grande extension. Certains l'interprètent comme un besoin de produire quelque chose, d'autres comme un besoin de se mettre en valeur aux yeux des autres et enfin, d'autres encore lui donnent le sens d'une réalisation totale, c'est-à-dire la prise de conscience et le développement de toutes les capacités dont une personne dispose en elle.

Concernant la cohésion, le besoin de réalisation peut être comblé tant par l'attraction mutuelle que par l'attraction du groupe comme un tout.

Les satisfactions au niveau de la tâche, de l'affiliation et de la réalisation de soi seront favorisées par certaines variables intervenantes, tels: les objectifs, la motivation et les résultats escomptés.

## OBJECTIFS

L'atteinte des objectifs personnels au moyen des objectifs collectifs influencera l'attraction d'un membre pour son groupe. Johnson et Bany (1971) concluent que si le groupe permet d'établir des objectifs collectifs qui concordent avec les objectifs individuels des membres, la satisfaction augmentera et, par conséquent, il y aura de meilleures chances d'obtenir une meilleure cohésion dans le groupe.

## MOTIVATION

La motivation touche à plusieurs aspects. Elle concerne principalement la performance, c'est-à-dire qu'un individu se motive ou est motivé en vue de mieux «performer». La motivation peut cependant être centrée sur la qualité de la participation ou sur le désir d'intensifier son intégration et sa participation à la vie d'un groupe. Lorsque la motivation est suffisante et ce, même si les objectifs du groupe ne sont pas atteints, il peut y avoir un maintien de la cohésion. Carron (1981) a considéré la motivation à participer à une activité sportive comme un des facteurs déterminants de la cohésion. Ici, le modèle ne considère que les motivations orientées vers l'intensité et la persistance, car on considère que la cohésion ne survient qu'après une certaine vie de groupe. Ainsi, les sources de motivation orientées vers la sélection d'une activité ne sont pas considérées comme des déterminants.

## RÉSULTATS ESCOMPTÉS

Thibault et Kelley (1959) ont évalué l'attraction des participants dans des groupes en termes de coûts et de revenus, c'est-à-dire qu'ils ont constaté qu'un individu est attiré par un groupe aussi longtemps que le groupe lui rapporte plus qu'il ne lui en coûte pour demeurer membre. Ces auteurs affirment que plus une personne anticipe de retirer des avantages d'un groupe, plus elle sera attirée par ce groupe. Ce thème, relatif aux déterminants de la cohésion, a aussi été retenu par Cartwright (1968) dans son modèle pour analyser la cohésion.

Ainsi, si les résultats espérés influencent la cohésion, on peut présumer que les résultats antérieurs obtenus par le groupe auront aussi une influence sur l'attraction envers le groupe. Car, selon Iso-Ahola (1976), il y a souvent une relation positive entre les résultats antérieurs et les résultats escomptés dans un contexte de compétition sportive.

## STRUCTURES

**Les structures ou le fonctionnement général des groupes constituent le quatrième déterminant de la cohésion. Ce déterminant est certainement un des plus importants, car il concerne plusieurs aspects, tels:**

- **coopération et compétition;**
- **interaction et communication;**
- **rôle des membres;**
- **dimension du groupe;**
- **prise de décision;**
- **nature de l'activité.**

### COOPÉRATION ET COMPÉTITION

Plusieurs chercheurs ont tenté de montrer les différentes influences causées par un climat coopératif ou un climat compétitif.

Par rapport à la cohésion, Deutsch (1968) a conduit une étude avec des classes dans lesquelles on instaurait un climat de compétition en disant aux étudiants qu'ils obtiendraient une promotion selon leur performance personnelle, tandis que dans d'autres classes, on instaurait un climat coopératif en reliant la promotion à la performance globale du groupe. Les groupes coopératifs montrèrent une plus forte cohésion que les groupes compétitifs.

Par contre, une compétition intergroupes ou l'apparition d'une menace accroît généralement la cohésion. Cette affirmation est supportée par une étude de Sherif et Sherif (1953) ainsi que par Myers (1962).

### INTERACTION ET COMMUNICATION

Concernant les interactions dans un groupe, Homans (1950) a proposé l'hypothèse suivante: si la fréquence des interactions entre deux ou plusieurs personnes augmente, leur degré d'amitié sera renforcée, et vice-versa. Bovard (1956) a vérifié cette hypothèse. Il conclut ainsi: lorsque la communication est favorisée entre les membres, la cohésion est augmentée. Cependant, il a observé que s'il s'établissait des antipathies entre des membres et que les interactions persistaient, alors les antipathies augmentaient entre ces membres. C'est ce que concluent également Festinger et Kelley (1951).

Dans le domaine du sport, Klein et Christiansen (1969), suite à une étude sur des équipes de basket-ball, ont trouvé que les joueurs qui avaient une forte attraction interpersonnelle, avaient tendance à se passer le ballon entre eux. Yaffé (1974) est arrivé à la même conclusion en observant des équipes de soccer. Ces études donnent une indication qui nous incite à conclure que dans le sport, les réseaux de communication et d'interaction influencent ou sont influencés positivement par la cohésion. Cependant, il serait prématuré de tirer une telle conclusion car d'autres études montrent assez clairement qu'une structure centralisée autour de quelques individus aurait pour effet de diminuer la cohésion. En effet, Bavalas (1968) qui a étudié des groupes en laboratoire, a comparé des groupes avec des réseaux de communication centralisés et d'autres avec des réseaux décentralisés. Il a trouvé que les groupes structurés avec des réseaux décentralisés étaient plus satisfaits que les autres groupes. Il conclut que les groupes avec une structure décentralisée possèdent une plus forte cohésion que les groupes structurés avec des réseaux de communication centralisés.

Shaw (1964), suite à une revue de la littérature portant sur des expériences similaires à celles de Bavalas, constate que sur 19 expériences, 17 d'entre elles arrivent à la même conclusion: une structure décentralisée favorise la cohésion.

Donc, tout porte à croire qu'un professeur ou un entraîneur aurait avantage à rechercher une cohésion basée non pas sur l'attraction intense de quelques joueurs entre eux, mais bien sur une attraction mutuelle généralisée, ce qui favoriserait une meilleure circulation tactique dans le jeu, en plus d'augmenter le degré de cohésion dans l'équipe.

En ce qui concerne la communication athlète-entraîneur, Carron (1981) a considéré la relation entre l'entraîneur et l'athlète comme un déterminant de la cohésion. Si l'on considère que l'entraîneur est un membre à part entière dans une équipe sportive, cette dimension revêt une importance certaine. Le même principe s'applique au professeur de sports collectifs. De plus, on peut dire que la relation entre le professeur et les étudiants influencera à la fois la cohésion dans les groupes-équipes et dans le groupe-classe.

## RÔLES DES MEMBRES

Kelley (1951) a observé que la structure du groupe en rapport avec les différents rôles des membres pouvait avoir une influence sur la cohésion. Il a formé des groupes expérimentaux dans lesquels il a établi différentes

hiérarchies. Dans chaque groupe, il y avait des membres avec un statut supérieur et d'autres avec un statut inférieur. On informa les membres de certains groupes que leur statut pouvait changer et d'autres participants qu'il y avait impossibilité d'améliorer leur statut. L'étude montra ceci: lorsque les membres de statut supérieur étaient menacés de changement par rapport à leur statut et que les membres de statut inférieur étaient dans l'impossibilité d'améliorer leur position, ces situations contribuaient à diminuer l'attraction envers le groupe. Par contre, les individus qui étaient sûrs de leur statut supérieur, et ceux qui pensaient pouvoir obtenir un meilleur statut, étaient très attirés par le groupe et les membres qui le composaient. Ainsi, Kelley conclut qu'un statut supérieur accompagné d'une position sûre et un statut inférieur accompagné d'une possibilité de promotion, contribuent à créer un climat amical entre les deux catégories et favorise la cohésion.

Horwitz (1968), dans une autre étude expérimentale avec des groupes de filles, a étudié l'effet de la compétence des participants en rapport avec le rôle qu'on s'attendait qu'elles jouent au sein du groupe de tâche. Il a créé des tâches pour lesquelles certaines participantes ne pouvaient répondre au standard exigé. Suite à cette étude, il conclut que les membres d'un groupe qui perçoivent leur incapacité de contribuer à la réalisation des tâches communes, c'est à-dire de jouer le rôle dont on s'attend d'eux, sont moins attirés par le groupe.

Ici encore, il est possible de soulever des hypothèses par rapport à des applications pratiques. Les quelques conclusions qu'on peut tirer par rapport aux rôles des membres d'un groupe relativement à la cohésion suggèrent de maximiser l'enseignement individualisé et la fixation d'objectifs personnels pour chaque étudiant. Ces objectifs peuvent être formulés avec l'aide du professeur ou de l'entraîneur de façon à ce que l'étudiant ou le joueur soit pleinement conscient de ce qu'on attend de lui, et qu'il soit aussi conscient de sa capacité de réaliser les attentes afin qu'il se sente un membre à part entière dans le groupe et ce, quel que soit son rôle.

## DIMENSION DU GROUPE

Le nombre de participants dans un groupe peut aussi affecter la cohésion. Indik (1965), qui a étudié le problème avec des groupes de tâche dans trois organisations différentes, a constaté une corrélation négative entre le nombre de participants et la satisfaction au travail. Il conclut que plus un groupe est grand, plus la cohésion sera faible.

Dans le domaine du sport, il est possible de faire le parallèle avec les équipes de football, par exemple, qui regroupent 35 ou 40 joueurs comparativement à une équipe de basket-ball avec 10 ou 12 joueurs. Le

travail du professeur ou de l'entraîneur pour établir et maintenir la cohésion dans ces équipes nombreuses devra certainement être plus intense et plus spécifique.

## PRISE DE DÉCISION

Lippitt et White (1968), dans une étude visant à comparer les effets produits sur des groupes d'étudiants par différents types de leadership, tels autocrate, laisser faire et démocrate, ont conclu que les leaders de type démocrate contribuent davantage à développer la cohésion.

Tannenbaum et Allport (1956), suite à une synthèse sur les effets des différents types de leadership par rapport à la cohésion, concluent qu'une organisation avec des interactions démocratiques entre ses différents types de membres, non seulement encourage la participation mais aussi accroît la cohésion.

On peut conclure que, même si l'équipe sportive est un groupe de tâche traditionnellement structuré avec un style de prise de décision autocratique, il y aurait avantage à démocratiser les prises de décisions en vue d'améliorer la cohésion. Cela ne signifie surtout pas qu'un professeur par exemple doive dire à ses étudiants: «Prenez la décision et vous me la communiquerez». Une prise de décision démocratique n'est pas du style laisser faire. Le professeur ou l'entraîneur, qui veut faire prendre une décision démocratique à une équipe, devra assumer un leadership en animant la discussion de façon à ce que tous et chacun participent à la décision. Il pourra aussi proposer différentes solutions et demander à chacun des membres d'exprimer son opinion par rapport à ses préférences.

## NATURE DE L'ACTIVITÉ

Quelques chercheurs en psychologie du sport ont soulevé l'hypothèse que les conséquences de la cohésion étaient très reliées à la nature de l'activité sportive. Ainsi, une forte ou une faible cohésion ne produirait pas nécessairement les mêmes conséquences selon les types de sports. Pour étudier ce problème, plusieurs ont tenté de classifier les activités sportives selon la nature des différents sports, tel Nixon (1977) par exemple. Il présente différentes catégories de sports: sports de contacts, sports sans contact, sports coactifs et sports interactifs. Selon Nixon, la performance, qui est une des conséquences de la cohésion, serait influencée différemment par la cohésion selon chacune des catégories de sports énumérées.

**Ainsi, on peut présumer que le processus de cohésion chemine différemment selon la nature de l'activité. Un sport interactif, qui demande beaucoup d'interactions et de la coordination raffinée entre les joueurs, évolue probablement différemment d'un sport qui met les membres de l'équipe en compétition entre eux, comme dans des équipes de golf, de tennis (en simple) ou en athlétisme.**

**Il devient évident que, devant le manque de constance dans les résultats des études qui tentent d'établir la relation entre cohésion et performance, il sera maintenant nécessaire de tenir compte d'une certaine classification des sports selon la nature des tâches exigées si l'on veut arriver à être capable de tirer des conclusions.**

### PERFORMANCE

Dans cette partie du texte, il sera présenté un bref résumé de ce que dit la recherche au sujet de l'influence de la performance sur la cohésion. D'abord, il faut dire qu'il y a beaucoup de contradictions entre les résultats de recherches. Il y a plusieurs années, on prétendait qu'il n'y avait pas de relation entre la cohésion et la performance. Puis, on a constaté que dans certaines circonstances il y avait une relation positive. Ainsi, il semblerait que cette relation positive soit particulièrement vraisemblable en ce qui regarde les sports interactifs. Plus récemment, on a émis l'hypothèse que ce n'était pas la cohésion qui influençait la performance, mais que ce serait plutôt la performance qui influencerait la cohésion. Les résultats de recherches cumulés à ce jour permettent de croire que la performance influence la cohésion de façon significative. Ces résultats seront présentés en détail à la section suivante qui porte sur la mesure de la cohésion.

## 5. TECHNIQUES DE MESURE DE LA COHÉSION

Avant de discuter les différentes techniques de mesure de la cohésion, il convient de présenter schématiquement un ensemble de recherches mettant en relation la cohésion et la performance (on a choisi la relation cohésion-performance à cause des nombreuses recherches effectuées dans ce domaine et aussi à cause de l'importance de ce secteur de recherche en psychologie du sport). Cette synthèse permet de faciliter les comparaisons d'une étude à l'autre et surtout montre l'hétérogénéité des mesures.

Le tableau 2.1 présente l'ensemble des recherches regroupées en fonction de la technique de mesure utilisée. Plus spécifiquement, pour chaque recherche, ce tableau présente le ou les auteurs, la technique de

mesure utilisée et les différents aspects de la cohésion dont les auteurs ont tenu compte selon leur conceptualisation de la cohésion.

**Tableau 2.1** Synthèse sur les recherches mettant en relation la cohésion et la performance.

| TECHNIQUES DE MESURE | AUTEURS | ASPECTS DE LA COHÉSION |
|---|---|---|
| SYSTÈME D'OBSERVATION | Stogdill (1963) | comportements cohésifs |
| | Lenk (1968 | comportements généraux |
| | Bakeman & Helmreich (1975) | temps des conversations |
| SOCIOGRAMME | Klein & Christiansen (1969) | attraction interpersonnelle |
| | Yaffé (1974) | amitié |
| SPORT COHESIVENESS QUESTIONNAIRE | Martens & Peterson (1971) | membership, travail d'équipe, unité du groupe |
| | Landers & Crum (1971) | travail d'équipe, unité du groupe |
| | Arnold & Straub (1972) | questionnaire complet |
| | Melnick & Chemers (1974) | questionnaire complet |
| | Bird (1977) | version modifiée du SCQ (Sport Cohesiveness Questionnaire) |
| | Widmeyer (1977) | version modifiée du SCQ |
| | Ball & Carron (1976) | plaisir, sentiment d'appartenance, travail d'équipe, unité du groupe |
| | du Toit & Scholtz (1979) | travail d'équipe, motivation |
| | Ruder & Gill (1982) | sentiment d'appartenance, travail d'équipe |
| | Landers & al. (1982) | amitié + questionnaire complet |
| AUTRES QUESTIONNAIRES | Myers (1962) | estime des coéquipiers |
| | Landers & Luschen (1974) | attraction interpersonnelle, tâche, communication, influence |
| | Nixon (1977) | attraction interpersonnelle, amitié, satisfaction, désir de demeurer dans le groupe |
| AUTRES TECHNIQUES DE MESURE | McGrath (1962) | orientation du groupe (personnelle vs tâche) |
| | Vander Velden (1971) | nombre d'abandons |

**Une revue exhaustive de la littérature , effectuée par Lasnier (1986), montre qu'il y a plusieurs conceptualisations de la mesure de la cohésion et aussi plusieurs techniques de mesure dont la principale est le questionnaire. Cette revue de la littérature fait aussi ressortir une confusion par rapport à la stabilité des résultats et par rapport aux méthodologies de ces recherches. Cependant, il est possible d'identifier des causes à ces contradictions. Sommairement, on note les problèmes suivants:**

- **les techniques utilisées pour mesurer la cohésion;**
- **le moment de la mesure au cours de la saison (début, milieu ou fin);**
- **la mesure suite à une défaite ou à une victoire;**
- **la nature de la tâche (sports individuels versus sports collectifs);**
- **la stabilité des équipes (équipes évoluant dans une ligue ou équipes formées pour l'expérience);**
- **l'âge et le sexe des sujets.**

Chacun des problèmes énumérés sera discuté en faisant ressortir les difficultés et les erreurs possibles par rapport à la mesure de la cohésion. De plus, certaines solutions ou suggestions seront proposées afin de permettre une meilleure planification des expérimentations en vue d'élaborer et de valider un nouvel instrument de mesure de la cohésion dans les équipes sportives.

## MESURE DE LA COHÉSION

La cohésion a été mesurée par plusieurs techniques différentes lors des recherches mettant en relation la cohésion et la performance. Ce facteur explique certainement, en partie, les contradictions que l'on retrouve dans la littérature par rapport à la relation cohésion-performance. La plupart des recherches ont été réalisées à l'aide de l'instrument de mesure mis au point par Martens, Landers et Loy (1972): *Sport Cohesiveness Questionnaire*. On peut citer un certain nombre d'exemples de recherches réalisées avec le *Sport Cohesiveness Questionnaire*: Arnold et Straub (1972), Bird (1977), Ball et Carron (1977). Cependant, plusieurs chercheurs ont utilisé seulement une partie du questionnaire; ainsi ils ne se sont pas assuré de mesurer toutes les dimensions de la cohésion, comme par exemple Widmeyer (1977). L'erreur la plus grave est liée au fait que la plupart des chercheurs ont considéré les items un à un plutôt que les additionner afin d'en faire une échelle unique et ainsi de pouvoir en vérifier la consistance interne. Aussi, il fut observé dans plusieurs cas que les auteurs ont conclu à partir de seulement quelques items plutôt qu'à partir de l'ensemble des items.

D'autres chercheurs ont évalué la cohésion selon d'autres critères: en termes de stabilité et d'abandon de la part des joueurs (Vander Velden, 1971), selon des choix sociométriques (Klein et Christiansen, 1969), le désir de demeurer dans l'équipe (Nixon, 1977), la nature des conversations (Bakeman et Helmreich, 1975), l'orientation de l'équipe envers la tâche ou les relations interpersonnelles (McGrath, 1962).

Il serait donc souhaitable d'atteindre une certaine stabilité dans la mesure de la cohésion. Par contre, une trop grande stabilité entraîne de l'inertie dans la recherche, car les chercheurs risquent de se répéter et de ne rien apporter de nouveau à la science comme ce fut le cas durant plusieurs années avec l'utilisation du *Sport Cohesiveness Questionnaire*.

Quelle que soit la ou les techniques privilégiées dans l'avenir, elles devront tenir compte de deux dimensions essentielles à la cohésion: l'attraction interpersonnelle et l'attraction envers le groupe. De plus, ces instruments de mesure devraient essayer de tenir compte de tous les déterminants de la cohésion.

Étant donné que la mesure de la cohésion est le principal problème qui concerne la présente recherche, il y sera consacré une analyse spécifique à la section suivante (Instruments pour mesurer la cohésion). Il y sera aussi présenté une critique détaillée des principaux instruments de mesure de la cohésion dans les équipes sportives.

## MOMENT DE LA MESURE AU COURS DE LA SAISON

Le moment de la mesure au cours de la saison constitue probablement un des problèmes majeurs observés dans les recherches cumulées jusqu'à ce jour. Certaines recherches ont mesuré la cohésion avant la saison (Martens et Peterson, 1971); d'autres l'ont mesurée au tout début de la saison (Melnick et Chemers, 1974). Quelques rares recherches présentent une évaluation au milieu et à la fin de la saison ou de l'expérience (Bakeman et Helmreich, 1975; Ball et Carron, 1977; du Toit et Scholtz, 1979). Finalement, certains ont effectué une mesure au moyen d'observations continues (Stogdill, 1963; Bakeman et Helmreich, 1975).

Concernant la mesure de la cohésion au début ou avant la saison, il est rappelé que cette méthode pèche au niveau de la validité de concept. En effet, comme il a déjà été expliqué dans le présent texte, la cohésion est un processus en évolution constante et qui prend naissance seulement à la suite d'un certain vécu en groupe. Ainsi, il y a tellement de variables intervenantes et de déterminants impliqués dans la composition de la

**cohésion qu'il est absolument impossible de l'évaluer de façon convenable avant le milieu de la saison.**

## MESURE SUITE À UNE VICTOIRE OU À UNE DÉFAITE

**L'émotivité vient certainement jouer un rôle sur la perception de la cohésion par les joueurs lors de la mesure de celle-ci, lorsqu'elle est évaluée suite à une victoire plutôt qu'après une défaite. Nixon (1977) a démontré qu'il y avait une relation positive entre la performance au cours d'une joute et la cohésion mesurée immédiatement après la joute. Une autre recherche, celle de Ruder et Gill (1982), est arrivée à la même conclusion; toutefois la technique de mesure de la cohésion était passablement différente dans les deux cas.**

Ces recherches incitent à croire que l'émotivité, provoquée par la défaite ou la victoire, influence la perception de la cohésion. Face à ce problème, il serait avantageux de chercher à évaluer la cohésion telle que perçue sur un laps de temps assez long pour en saisir une certaine moyenne. Donc, si l'on veut obtenir une mesure valide de la cohésion, il semble avantageux de la mesurer sur un long laps de temps plutôt qu'à un moment précis. Ici, la mesure de la cohésion par l'observation de comportements observables et mesurables, compilés à plusieurs reprises au cours de la saison, serait certainement une solution intéressante. Par contre, la présence d'observateurs dans une équipe risque toujours de modifier les comportements naturels ou spontanés. On pourrait aussi penser à utiliser l'application répétitive d'un même questionnaire et ce, échelonné tout au cours de la saison, lors des joutes et des entraînements.

De façon pratique, on peut dire que les expérimentateurs devraient éviter le plus possible de mesurer la cohésion immédiatement après une joute. Il serait avantageux d'attendre quelques jours afin de laisser s'estomper l'émotivité engendrée par la victoire ou la défaite.

## NATURE DE LA TÂCHE

Les divers sports impliquent des tâches de natures plus ou moins disparates. La différence la plus évidente est illustrée par les sports collectifs et les sports individuels. Il apparaît évident que des organisations différentes du travail influencent la cohésion. Par exemple, la compétition intragroupe provoquée dans certains sports comme le bowling, l'aviron, la natation, le tir à la carabine et le golf risque d'influencer positivement la performance et en même temps de réduire la cohésion. D'autre part, certains sports de type

interactif, tels que basket-ball, volley-ball et soccer risquent de voir la performance diminuer si la cohésion est faible. Cela pourrait être dû à la nécessité d'interactions homogènes entre les joueurs tel que suggéré par Klein et Christiansen (1969).

Plusieurs auteurs ont suggéré de classifier les sports selon différentes méthodes afin de pouvoir tirer des conclusions par rapport à la relation cohésion-performance. On a cité les types de sports suivants: additif et complémentaire (Landers et Lüschen, 1974), coactif et interactif (Steiner, 1972), contact et non-contact (Nixon, 1977), tâche indépendante, dépendante coactive, dépendante proactive-réactive, tâche dépendante interactive (Carron et Chelladurai, 1978). Le présent texte propose de subdiviser les disciplines sportives en trois catégories:

- sports individuels: chaque athlète «performe» individuellement contre un ou des adversaires bien qu'il soit rattaché à une équipe (exemple: athlétisme, natation, tennis en simple, badminton en simple, escrime, etc.);
- sports coactifs: plusieurs athlètes effectuent simultanément une même tâche en additionnant leurs efforts et ayant tous la même responsabilité (ex.: aviron, relais en natation, bowling, golf, etc.);
- sports interactifs: plusieurs athlètes «performent» simultanément à un ensemble de tâches collectives en interagissant entre eux de façon à coordonner la tâche de chacun (exemples: basket-ball, volley-ball, soccer, hockey, base-ball, tennis en double, etc.).

Cette classification pourrait sans doute aider à catégoriser les différentes recherches qui ont été réalisées et qui se feront dans l'avenir. Cette classification semble logique par rapport à la relation entre l'organisation du travail et la cohésion.

## STABILITÉ DES ÉQUIPES

Certaines recherches ont été faites sur des équipes plus ou moins stables, compétitionnant dans une ligue organisée; d'autres recherches ont été réalisées à partir d'équipes formées spécialement pour l'expérimentation.

En plus, d'autres chercheurs ont créé des équipes de basket-ball à trois joueurs; ce qui est une situation artificielle et passablement loin des conditions vécues dans une vraie équipe de basket-ball qui généralement comprend entre 6 et 12 joueurs. Les joueurs de telles équipes se sentent certainement dans une situation expérimentale et risquent de percevoir la cohésion différemment des joueurs qui évoluent dans des équipes stables compétitionnant dans une ligue régulière.

Ce fait constitue un problème de taille. Il a déjà été montré à la section *Déterminants de la cohésion* que la stabilité des membres d'un groupe influençait la cohésion (Indik, 1965; Scott, 1965). Carron (1980) rappelle l'importance de tenir compte de la stabilité des équipes dans l'étude de la cohésion, en particulier si elle touche des équipes scolaires qui enregistrent de nombreux départs chaque saison. Carron (1980), se référant à l'étude de Ball et Carron (1976), souligne qu'une des variables les plus efficaces pour prédire le succès d'une équipe est le nombre d'années d'expérience de l'équipe dans sa ligue de compétition.

Un autre point important réside dans le fait de mesurer la cohésion chez tous les joueurs d'une même équipe, surtout lorsqu'on veut estimer la cohésion d'une équipe par la moyenne des joueurs. Certains chercheurs comme Landers, Wilkinson, Hatfield et Barber (1982) ont validé leur instrument de mesure de la cohésion alors qu'ils ont obtenu un taux de réponse très faible de la part des membres des équipes sélectionnées.

De plus, on peut relier la notion de stabilité avec le fait que la cohésion prend un certain laps de temps avant de se consolider au sein d'une équipe sportive. Ainsi, si l'on compare une équipe avec un ou deux nouveaux joueurs et une autre équipe avec huit ou neuf nouveaux, on risque d'avoir un biais dans la mesure. Évidemment, c'est une variable qui est très difficile à contrôler lorsque l'on sélectionne des équipes pour réaliser une recherche. Ce phénomène peut tout de même expliquer certaines contradictions parmi les résultats de recherches concernant la cohésion. De plus, si la cohésion n'est pas mesurée trop tôt dans la saison, ce biais sera minimisé.

## L'ÂGE ET LE SEXE

Il y a très peu de recherches pouvant montrer que l'âge des participants dans une équipe pourrait influencer la cohésion. Cependant, s'appuyant sur les théories de l'évolution de la personnalité en fonction de l'âge (Origlia et Ouillon, 1965; Cruchon, 1966), on peut présumer que cette variable risque d'influencer la cohésion. Ainsi, l'enfant en vieillissant prend davantage conscience de la présence d'autrui et, par conséquent, des phénomènes de groupe. Cette prise de conscience pourrait donc influencer différemment la perception de la cohésion selon que les sujets étudiés sont des jeunes enfants, des adolescents ou des adultes. Cette hypothèse est supportée par au moins une étude (Gruber et Gray, 1981). Gruber et Gray, en utilisant leur questionnaire pour mesurer la cohésion, ont montré que les différents facteurs servant à mesurer la cohésion (performance individuelle,

performance d'équipe, désir de reconnaissance, affiliation, tâche, membership) variaient en importance d'un groupe d'âge à l'autre (élémentaire, secondaire junior, secondaire senior).

Le sexe est aussi une variable qui influence peut-être la cohésion. Il a été montré que la perception des événements est souvent différente entre les hommes et les femmes dans une équipe sportive. Ainsi, Weinberg et Jackson (1979) ont réalisé une recherche ayant comme sujets 40 hommes et 40 femmes devant réaliser une tâche motrice; certains et certaines recevant des récompenses et d'autres n'en recevant pas. Ils ont conclu que les femmes manifestaient davantage de motivation intrinsèque que les hommes suite à une défaite. Étant donné qu'il risque souvent d'y avoir une relation étroite entre la cohésion et le succès ou l'échec, on peut penser que la cohésion serait affectée différemment chez les hommes et chez les femmes, suite à une série de défaites. Selon Weinberg et Jackson, les femmes semblent être moins affectées émotivement par des défaites lorsqu'elles sont en situation de compétition.

Il serait donc sage, lors de futures études sur la cohésion, de contrôler l'âge et le sexe. Jusqu'à présent, ce ne fut pas un problème car toutes les recherches ont contrôlé le sexe et presque toutes ont contrôlé l'âge. Lorsque certaines relations entre la cohésion et d'autres variables auront été établies, il serait intéressant de vérifier la stabilité des résultats chez les différents sexes et les différents groupes d'âge.

## CONCLUSION

Après avoir présenté tant de complexités et tant de problèmes reliés à la recherche portant sur la relation entre la cohésion et d'autres variables, la situation peut apparaître au lecteur comme un problème de grande envergure. Au contraire, l'énumération de ces variables intervenantes peut aider à mieux classifier les études déjà réalisées et aider à organiser de nouvelles recherches dans un cadre mieux défini. Il sera donc plus facile d'analyser une étude sur la cohésion si ces différentes variables intervenantes ont été contrôlées, c'est-à-dire que leur effet a été annulé ou mesuré. Les conclusions de ces futures recherches seraient donc plus limitées, mais plus claires et plus précises.

On peut donc conclure que l'analyse de ces problèmes ou contraintes permettra de mieux planifier la méthodologie de la présente recherche visant à élaborer et valider un instrument pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives.

# 6. INSTRUMENTS POUR MESURER LA COHÉSION

**Cette section présente les principaux instruments de mesure de la cohésion. L'approche utilisée pour développer certains instruments présente un intérêt certain quant à la validité de contenu. Par contre, pour la plupart des instruments, par rapport à la fidélité et à la validité de concept, on note que ces instruments ne possèdent pas les qualités métrologiques que l'on serait en mesure d'exiger en recherche.**

## SOCIOGRAMME

Rioux et Chappuis (1967, 1976) ont proposé le sociogramme pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives. Avant eux, d'autres avaient utilisé cette technique de mesure pour évaluer la cohésion dans des classes scolaires, comme Paquette (1971) par exemple.

Cette méthode de mesure consiste à demander à chaque joueur d'une équipe d'indiquer les joueurs qu'il préfère et ceux qu'il aime le moins à partir d'un critère donné. Ce critère peut être simplement l'attraction interpersonnelle ou encore le plaisir dans l'accomplissement de la tâche collective. L'évaluation de la cohésion se fait par le nombre de choix et de rejets. On a même développé une formule qui serait censée mesurer la cohésion en établissant un ratio qui tient compte des choix réciproques et des rejets.

Selon le présent auteur, cette méthode de mesure repose sur une mauvaise conceptualisation de la cohésion. Par exemple, dans une équipe sportive, on peut retrouver beaucoup de choix réciproques; par contre, cette même équipe ne possède pas de cohésion parce qu'elle comporte trop de sous-groupes. Donc, elle manque d'unité et d'attraction envers le groupe considéré comme un tout. De plus, des études de Shaw (1964) et de Bavalas (1968), étudiant la relation entre la cohésion et différents réseaux de communication, supportent que la cohésion sera favorisée par un réseau de communication dans lequel tous les membres d'un groupe interagissement les uns avec les autres de façon homogène. Ainsi, l'utilisation d'un sociogramme, tel que proposé par Rioux et Chappuis (1967, 1976), peut être considérée comme une technique d'intervention mais non comme un instrument de mesure de la cohésion. Par conséquent, cette méthode ne sera pas élaborée et expliquée en détail.

## SPORT COHESIVENESS QUESTIONNAIRE

**Le *Sport Cohesiveness Questionnaire* de Martens, Landers et Loy (1972) est un questionnaire élaboré spécifiquement pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives. Ce questionnaire utilise une approche multidimensionnelle de la cohésion en évaluant sept composantes de la cohésion: attraction interpersonnelle, influence, membership, sentiment d'appartenance, plaisir, travail d'équipe et unité du groupe.**

**À l'origine, ce questionnaire comprenait 83 questions. On y avait incorporé une section de type sociogramme dans laquelle chaque joueur évaluait chaque autre joueur au niveau de l'amitié et du leadership. Le questionnaire avait une autre section sur les motivations orientées sur soi, sur la tâche et sur l'affiliation. Une troisième section concernait la cohésion proprement dite, dans laquelle on retrouve une série d'items sur la satisfaction et l'attraction envers le groupe et les individus.**

**La plupart des chercheurs en sont venus à n'utiliser qu'une partie du questionnaire se rapportant à sept dimensions que l'on jugeait davantage reliées à la cohésion.**

Les items retenus dans cette version abrégée du *Sport Cohesiveness Questionnaire* avaient tous une échelle d'évaluation à neuf cotes. Ce questionnaire a pris une grande importance, d'abord parce qu'il fut le premier questionnaire élaboré spécifiquement pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives, et aussi parce qu'il fut longtemps le seul instrument disponible. De plus, à cette époque, on ne s'interrogeait pas de façon très poussée sur la validité de concept des instruments pour mesurer la cohésion. C'est donc l'usage qui a rendu ce questionnaire populaire et non ses qualités métrologiques.

On doit tout de même admettre que ce questionnaire avait été élaboré en tenant compte d'une revue de la littérature visant à analyser le concept de la cohésion. Mais la grande faiblesse du questionnaire est sans contredit le fait que cet instrument n'a jamais subi un programme de validation et d'analyse de la fidélité (Martens, 1984). Aucune étude n'a fait l'objet de l'estimation du coefficient alpha (consistance interne) de ce questionnaire. Ainsi, on ne sait même pas si l'on mesure un seul et même concept lorsqu'on utilise cet instrument. C'est pourquoi, toutes les recherches qui ont utilisé ce questionnaire pour mesurer la cohésion doivent être interprétées avec certaines réserves.

On peut discuter de la pertinence de la composante visant à identifier l'influence des joueurs les uns sur les autres. Ce facteur relève beaucoup plus du leadership que de la cohésion.

Pour sa part, Gill (1977) met en doute la valeur de la dimension «travail d'équipe» évaluée par le *Sport Cohesiveness Questionnaire*. Selon elle, le travail d'équipe serait une variable intervenante entre la cohésion et la performance plutôt qu'un déterminant de la cohésion. Toujours selon Gill, les répondants risquent d'identifier le travail d'équipe au fonctionnement plutôt qu'à l'attraction. Ce point de vue n'est pas supporté par le présent auteur car il considère que la nature de la tâche et la structuration de la tâche sont des facteurs déterminant la cohésion, tel qu'expliqué à la section précédente. De toute évidence, il est très difficile de discuter de la pertinence d'un item alors qu'aucune analyse d'items n'a été faite pour ce questionnaire et, particulièrement, l'analyse de la relation entre chaque item et le concept mesuré.

## QUESTIONNAIRE DE GRUBER ET GRAY

Un autre instrument de mesure, qui n'est pas encore réellement connu cependant, a été élaboré par Gruber et Gray (1981). Ce questionnaire s'inspire de la littérature en général et du *Sport Cohesiveness Questionnaire* en particulier. Il est composé de 13 questions relatives à six composantes de la cohésion: la performance d'équipe, la performance individuelle, la tâche, l'affiliation, le désir de reconnaissance et le membership. Le questionnaire a été validé à l'aide de 515 joueurs de basket-ball participant à trois niveaux de compétition (élémentaire, secondaire junior, secondaire senior) et dans des collèges de différentes dimensions (petits et gros).

Si on compare ce questionnaire à celui de Martens, Landers et Loy (1972), on constate une amélioration dans la qualité de la mesure, toutefois on note aussi plusieurs lacunes.

Gruber et Gray ont d'abord vérifié la stabilité du questionnaire dans le temps. La fidélité (test-retest) a été mesurée par le coefficient intraclasse au niveau de chaque item. Deux échantillons différents ont servi à cette expérimentation. Au niveau junior, les coefficients intraclasses des items ont varié entre 0,73 et 0,94, tandis qu'au niveau des petits collèges les coefficients intraclasses ont varié entre 0,80 et 0,98. L'intervalle de temps entre les deux mesures était de deux semaines.

Le présent texte n'est pas en accord avec la méthodologie utilisée pour évaluer la fidélité du questionnaire de Gruber et Gray. Premièrement, on a évalué la stabilité du test dans le temps. Il est reconnu que la cohésion est un

processus trop instable pour que l'on puisse estimer la fidélité d'un tel questionnaire à partir d'une méthode test-retest (Nixon, 1977; Carron, 1980). Par ailleurs, les auteurs auraient dû mesurer la consistance interne au moyen du coefficient alpha afin d'évaluer l'homogénéité du questionnaire.

Puis, Gruber et Gray, au moyen de l'analyse factorielle, ont dégagé six facteurs dans le questionnaire. Ces facteurs ont servi à étudier l'invariance du questionnaire à différents niveaux de compétition. Ils ont comparé le pourcentage de variance expliquée par chaque facteur d'un niveau de compétition à l'autre. Ils ont conclu que les facteurs variaient entre les différents niveaux de compétition (élémentaire, secondaire junior, secondaire senior).

Concernant cette analyse, on considère qu'il est plus logique d'établir des facteurs à partir d'un cadre théorique et ensuite de vérifier, à partir du questionnaire, si ces facteurs sont reliés ensemble. De plus, pour vérifier la stabilité d'un questionnaire d'un groupe à un autre ou dans plusieurs groupes à la fois, même si la comparaison des différents facteurs est une approche valable, le présent auteur privilégie la vérification des différences significatives entre les différentes corrélations item-total de chaque item. Une telle méthodologie est plus précise puisqu'elle tient compte de chaque item et qu'en plus on peut faire un test d'hypothèse à l'aide des tests proposés par Fisher (1954) et par Glass et Hopkins (1984).

En conclusion, on peut dire que ce questionnaire représente un progrès dans la mesure de la cohésion par rapport à ce qui existait auparavant, mais on ne connaît pas la consistance interne de l'instrument, on n'a pas fait l'analyse des items, on n'est pas certain que le test s'applique à tous les niveaux de compétition et finalement on n'a pas fait une validité de concept. Ainsi, même en admettant que ce questionnaire mesure un seul concept, on n'a pas montré que le concept mesuré est bien la cohésion.

## QUESTIONNAIRE DE YUKELSON, WEINBERG ET JACKSON

Le questionnaire de Yukelson, Weinberg et Jackson (1984) est basé sur une approche bidimensionnelle de la cohésion. Ces auteurs disent qu'ils se sont inspirés du modèle de Carron (1982), en considérant la cohésion au niveau social et au niveau de la tâche.

L'analyse du questionnaire a été faite à partir d'un échantillon de 196 sujets (95 garçons et 101 filles). Ces sujets étaient des joueurs et des joueuses de basket-ball au niveau collégial. Une partie des questionnaires a été

administrée par les auteurs, et une autre partie a été expédiée par la poste aux entraîneurs de 16 équipes différentes afin qu'ils fassent remplir le questionnaire par leurs joueurs. Ils ont recueilli 196 questionnaires sur une possibilité de 282.

Le questionnaire final est constitué de 22 items. L'évaluation se fait à l'aide d'une échelle d'évaluation à 11 cotes. La version originale qui a servi à l'expérimentation était composée de 41 items, dont 23 relatifs à la tâche et 17 relatifs à l'aspect social. On note que les auteurs ont omis de donner la version finale de leur instrument dans l'article qu'ils ont publié.

La sélection des items s'est faite à partir d'une analyse factorielle. Seuls les items ayant une corrélation de 0,49 avec un des facteurs étaient retenus. La norme de 0,49 pour les corrélations item-facteur a été fixée arbitrairement par les chercheurs.

Au moyen de l'analyse factorielle, les auteurs ont établi que parmi les neuf facteurs identifiés, quatre se sont révélés significatifs ($p = 0,001$). Ces quatre facteurs sont: attraction envers le groupe, unité des objectifs, qualité du travail d'équipe et valeur des rôles.

Les auteurs ont aussi analysé la fidélité (consistance interne) du questionnaire final (22 items). Le coefficient alpha de l'ensemble du questionnaire a été de 0,93 et les coefficients alpha des différentes sous-échelles formées à partir des quatre facteurs établis par l'analyse factorielle variaient de 0,79 à 0,88.

L'analyse de ce rapport de recherche permet de formuler quelques critiques sur ce nouveau questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives.

Premièrement, on doit souligner un problème par rapport au taux de réponses au questionnaire. Sur une sélection de 282 sujets, il n'ont obtenu que 196 répondants. Dans un tel type de recherche, c'est-à-dire un processus de groupe, il appert important de tenter d'obtenir un taux de réponses qui se rapproche le plus possible de 100% et qu'ainsi tous les joueurs d'une équipe sélectionnée répondent au questionnaire.

Deuxièmement, il y a le problème lié à l'élimination d'un fort pourcentage d'items. En effet, l'élimination de 19 items sur 41 semble une amputation sévère. On peut donc questionner la validité de contenu de ce questionnaire et la qualité de rédaction des items. On peut aussi s'interroger sur la valeur d'une sélection d'items réalisée à partir d'une analyse

factorielle plutôt qu'à partir de la relation de chaque item avec l'ensemble du questionnaire.

Dans leur article, ils ne présentent pas d'analyse systématique des items. On ne sait donc pas quels sont les items qui ont été éliminés.

On constate que les facteurs ont été établis par une analyse statistique plutôt qu'au moyen d'un cadre théorique. Ce qui est le plus surprenant, c'est que les auteurs nous disent qu'ils se sont inspirés du modèle d'analyse de la cohésion de Carron (1982) et qu'ils ont construit un questionnaire bidimensionnel, c'est-à-dire mesurant l'aspect social et l'aspect tâche de la cohésion, tel que proposé par Carron; et pourtant, ils n'ont pas analysé le lien entre ces deux dimensions de la cohésion. On ne sait donc pas jusqu'à quel point les deux dimensions de leur modèle sont interreliées entre elles. Il aurait été intéressant de vérifier la logique du modèle de Carron. Comme on l'a déjà dit dans ce texte, il semble très peu probable que l'on réussisse à valider un tel modèle car il est très difficile de séparer l'aspect social de l'aspect tâche tel que proposé par Carron dans son modèle d'analyse de la cohésion.

La grande faiblesse de ce questionnaire est reliée à la validité de concept, et cela au dire même des auteurs. En effet, aucun programme de validation de concept n'a été effectué afin de démontrer que le concept mesuré était bien la cohésion.

Un autre point dans cette recherche demeure obscur. Il s'agit de l'application de l'instrument aux garçons et aux filles. Les chercheurs ont utilisé un échantillon mixte; il aurait été utile de vérifier si les garçons se comportaient différemment des filles par rapport aux réponses du questionnaire. Certaines études antérieures portent à croire qu'il y a une forte possibilité qu'un instrument de mesure de la cohésion validé chez les garçons ne soit pas valide chez les filles.

Finalement, il est fort regrettable que ces auteurs n'aient pas consenti à communiquer leur questionnaire final, car malgré certaines faiblesses et certains points obscurs au niveau de la méthodologie, c'est le seul questionnaire qui, jusqu'à présent, a été soumis à un programme d'analyse aussi exhaustif. Entre autres, les résultats montrent que le questionnaire possède une bonne consistance interne.

## GROUP ENVIRONMENT QUESTIONNAIRE

L'approche utilisée pour élaborer *The Group Environment Questionnaire* (GEQ) est intéressante. En effet, les auteurs de ce questionnaire (Widmeyer, Brawley et Carron, 1985) insistent sur la nécessité de s'appuyer sur un modèle théorique lors de l'élaboration de tout instrument de mesure. Selon eux, la cohésion comporte quatre facettes: l'attraction individuelle envers le groupe au niveau de la tâche, l'attraction individuelle envers le groupe au niveau social, l'intégration au groupe par rapport à la tâche, l'intégration au groupe par rapport à l'aspect social. Chacune de ces facettes est évaluée par une échelle distincte: celles-ci manifestent une consistance interne satisfaisante, bien qu'elles ne soient pas très élevées (les coefficients alpha varient de 0,64 à 0,76). Cependant, les corrélations entre ces différentes parties sont faibles (elles varient de 0,29 à 0,41 et leur médiane est de 0,34). De plus, les auteurs ne présentent aucune discussion afin de montrer que le GEQ mesure bien un seul et même concept alors qu'ils disent que leur instrument mesure la cohésion. Ils ne donnent aucune information sur le coefficient alpha du questionnaire entier. On peut présumer qu'il n'est pas très élevé puisque les corrélations entre les différentes parties sont plutôt faibles. En fait, ces chercheurs tentent de démontrer que la cohésion est composée de quatre facteurs distincts, alors qu'en théorie de la mesure, lorsqu'on affirme qu'un instrument mesure un concept, on doit démontrer que les facteurs composant ce concept sont liés entre eux et composent un instrument unidimensionnel. Ainsi, le fait que Widmeyer, Brawley et Carron affirment que leur instrument est multidimensionnel entretient une ambiguité suffisamment forte pour que l'on remette en question toutes leurs stratégies de validation. Ils ne clarifient jamais si oui ou non on peut additionner les quatre échelles pour évaluer la cohésion globalement. Par rapport à la validité du concept, ils mettent en relation différentes variables avec seulement certains facteurs comparant le GEQ, et de là ils concluent que leur instrument est valide pour évaluer la cohésion. Le présent auteur est donc en désaccord profond avec une telle procédure de validation.

Finalement, Widmeyer, Brawley et Carron (1985) affirment que le questionnaire est valide au niveau des deux sexes et pour tous les sports collectifs étant donné que l'échantillon comportait des sujets des deux sexes et de plusieurs sports collectifs. Toutefois, ils ne rapportent aucune étude portant spécifiquement sur ces différents groupes. Dans l'ensemble, les stratégies de validation ne semblent pas cohérentes avec les affirmations des auteurs.

## SYSTÈME D'OBSERVATION DE JOLICOEUR

Jusqu'à présent, on a présenté différents questionnaires pour mesurer la cohésion, il sera maintenant présenté un autre type d'instrument. En effet, Jolicoeur (1986) a élaboré un instrument pour mesurer la cohésion à partir de l'observation des comportements cohésifs. Cette approche pour mesurer la cohésion est très intéressante, toutefois une telle mesure est complexe comparativement à l'administration d'un questionnaire.

Le système d'observation de la cohésion de Jolicoeur a été élaboré à partir du modèle d'analyse de Lasnier (1980, 1983), d'une revue de la littérature sur les comportements cohésifs dans les équipes sportives, et de l'observation d'équipes de sports collectifs en compétition.

La validité de concept a été analysée par un comité d'experts dont les membres devaient coter chaque catégorie de comportements selon son degré de pertinence par rapport au modèle d'analyse de la cohésion utilisé lors de l'élaboration de l'instrument. Les résultats montrent que chaque comportement a reçu une cote élevée ou très élevée par rapport à sa pertinence (on utilisait une échelle d'évaluation à quatre cotes).

Lors des différentes expérimentations, les analystes étaient trois professeurs d'éducation physique du Cégep de Sainte-Foy. Ils étaient tous d'anciens entraîneurs dans différentes disciplines et à différents niveaux de compétition. Ils ont suivi un stage d'entraînement en vue de maîtriser le système d'observation. Les séances d'observation ont été effectuées au niveau des classes de basket-ball (garçons) et de volley-ball (filles), ainsi qu'au niveau d'une ligue de basket-ball intramurale (garçons). Les périodes de codage étaient de dix minutes consécutives, à raison de deux dix minutes par partie. Tenant compte des recommandations de Lasnier et Villeneuve (1983), les séances d'observation ont débuté seulement au milieu de la saison afin de donner le temps à chaque équipe d'établir une certaine dynamique lui permettant de consolider la cohésion.

Jolicoeur a d'abord vérifié la fidélité interanalystes. Les coefficients de fidélité interanalystes (Kendall) de chacune des quatre catégories de comportement, en additionnant les huit périodes de codage, variaient de 0,93 à 1,00 et étaient tous significatifs à 0,05. Les coefficients interanalystes (Kendall) de chacune des huit périodes de codage, en additionnant les quatre catégories de comportement cohésif, variaient de 0,85 à 1,00 et étaient tous significatifs à 0,05 (sauf celui de 0,85: la cinquième période).

La fidélité intra-analyste a aussi été vérifiée, c'est-à-dire la concordance entre les observations d'un même événement enregistré sur vidéo et notées à une semaine d'intervalle. En comparant les deux séances de codage effectuées à intervalle d'une semaine, et tenant compte des quatre catégories de comportement, les trois analystes ont respectivement obtenu des corrélations de 0,99, 0,98 et 0,99.

Finalement, afin de démontrer que le système d'observation était relié au concept de la cohésion, Jolicoeur a effectué une validation concomitante (concurrent validity) en administrant le questionnaire de Gruber et Gray (1981) pour mesurer la cohésion. Les deux instruments ont mesuré simultanément la cohésion dans quatre équipes d'une ligue de basket-ball intramurale au niveau collégial. Celui-ci conclut que son instrument a une assez forte validité concomitante avec le questionnaire de Gruber et Gray. L'analyse de cette validité s'est faite en comparant simplement les scores obtenus sur les deux mesures et ce, sans calculer la corrélation de rangs entre les deux mesures de la cohésion. Cette information supplémentaire aurait pu éclairer l'analyse de cette validité concomitante.

Selon Jolicoeur (1986), son système d'observation de la cohésion dans les équipes sportives, tout en comportant des limites par rapport à la validité de concept, possède suffisamment de qualités métrologiques pour donner une bonne idée de la cohésion d'une équipe sportive. Il recommande particulièrement l'utilisation de son système d'observation pour faire une évaluation formative.

CHAPITRE 3

# MÉTHODOLOGIE

**Ce chapitre vise à présenter la méthodologie utilisée pour la rédaction des items du questionnaire. On y trouve aussi la composition de l'échantillon par rapport à la nature des activités sportives, au sexe, au niveau de compétition et au moment de la mesure de la cohésion. Le texte présente aussi une discussion sur la pertinence des niveaux de compétition et sur le moment de la mesure de la cohésion. Finalement, on y trouve une présentation sommaire de l'analyse exploratoire des données et de l'analyse du questionnaire par rapport à la fidélité et à la validité.**

# 1. RÉDACTION ET SÉLECTION DES ITEMS

La rédaction et la sélection des items ont fait l'objet d'une recherche antérieure (Lasnier, 1986). Toutefois, étant donné l'importance grandissante que l'on accorde à ces opérations lors de l'élaboration d'un questionnaire, il fut jugé important d'en rappeler les principales étapes.

## ÉTAPE 1: RÉDACTION

La rédaction des items qui ont servi à élaborer le questionnaire a été inspirée par la recherche et l'expérience. Concernant la recherche, les rédacteurs se sont directement basés sur le modèle d'analyse de la cohésion proposé par Lasnier (1980, 1983). L'ensemble de ces items est donc issu des résultats de la recherche et ce, afin d'obtenir dès le départ de bonnes validités de contenu et de concept.

Quatre experts ont rédigé une banque d'items. L'expertise des membres du comité était basée sur les facteurs suivants: avoir travaillé comme entraîneur d'une équipe sportive durant au moins trois ans, avoir étudié en psychologie du sport, être étudiant au niveau de la maîtrise, avoir lu le texte de Lasnier et Villeneuve (1983) sur la synthèse des études relatives à la cohésion dans les équipes sportives, avoir suivi un cours sur l'élaboration d'échelles d'attitudes ou sur la construction de questionnaires.

Tel que suggéré par Dufresne (1975), chacun des membres du comité devait tenter de s'assurer que ses items possédaient les qualités suivantes: concision (phrase courte), précision (énoncé clair), unidimensionnalité (une seule idée par item), indépendance des items les uns par rapport aux autres, neutralité de fond (éliminer le plus possible la désirabilité sociale ou éviter de suggérer la réponse).

De plus, il fut demandé aux rédacteurs des items de s'assurer que les items formulés étaient toujours en relation avec un déterminant du modèle d'analyse de la cohésion de Lasnier. Les experts devaient formuler au moins trois items sur chacun des déterminants de la cohésion. Finalement, les rédacteurs devaient essayer de formuler un nombre égal d'items favorables et d'items défavorables.

Les membres du comité ont formulé 187 items. De ce nombre, plusieurs ont été éliminés à cause de la redondance entre deux ou plusieurs items, ou à cause d'une problème de formulation. Le présent auteur a retenu 72 items afin de les soumettre à nouveau au jugement des experts.

Il a ensuite vérifié la validité de contenu en s'assurant que l'on retrouve au moins trois items relatifs à chacun des déterminants de la cohésion.

## ÉTAPE 2: SÉLECTION

L'étape 2 consistait à sélectionner les meilleurs items parmi les 72 retenus. Cette sélection était basée sur deux critères spécifiques. D'abord, on recherchait des items qui étaient bien reliés au concept de la cohésion afin d'assurer au questionnaire la meilleure validité de concept possible et ce, dès le début de son élaboration. On recherchait aussi des items bien formulés.

Le moyen utilisé pour réaliser cette vérification consistait à demander à chacun des membres du comité d'experts d'exprimer son accord ou son désaccord sur les deux points suivants: pertinence et formulation de chacun des items.

La pertinence était relative au lien entre l'item et le concept de la cohésion, tel qu'analysé dans le modèle de Lasnier. L'évaluation de la formulation visait à s'assurer que l'item soit bien formulé et que tout joueur possédant une culture moyenne puisse saisir le sens de la phrase.

Les items qui n'avaient pas l'accord de trois des quatre membres du comité sur la pertinence et la formulation ont été rejetés. Trois items ont été retenus après avoir subi une correction proposée par un membre du comité.

## ÉTAPE 3: CHOIX FINAL

Étant donné que l'étape 2 avait permis d'éliminer seulement cinq items et que l'on avait encore plusieurs items redondants, le présent auteur a dû procéder à une troisième étape afin de choisir les meilleurs items soumis et

aussi choisir la meilleure formulation lorsque deux ou plusieurs items portaient sur le même contenu.

L'étape 3 consistait à coter chaque item selon sa capacité de mesurer la cohésion. Les membres du comité reçurent la directive suivante: ils devaient coter chaque item selon qu'ils le trouvaient excellent, moyen ou faible pour mesurer la cohésion.

Les items qui n'ont pas reçu la cote «excellent» par trois des quatre membres du comité d'experts n'ont pas été sélectionnés. Toutefois, l'auteur a gardé deux items qui n'avaient pas reçu cette cote de la part de deux des quatre experts, car il jugeait ces items nécessaires à la mesure de la cohésion selon le modèle.

Le questionnaire final comprend donc 37 items, dont 18 favorables et 19 défavorables (l'item 25 ne fait pas partie du questionnaire; il fut introduit dans le questionnaire afin de vérifier le comportement général des sujets par rapport à leur fonctionnement en groupe).

Il est important de noter que 35 items ont été éliminés lors des étapes 2 et 3 (rédaction et sélection des items), mais cette élimination d'items n'a pas affecté la validité de contenu. En effet, cette décision a été prise à partir de critères comme la redondance entre deux items ou la meilleure formulation entre deux formes portant sur le même contenu (par exemple: formulation favorable versus formulation défavorable). De plus, la validité de contenu est assurée jusqu'à un certain point puisque la sélection finale a permis de conserver au moins un item relatif à chacun des déterminants de la cohésion.

Un autre objectif de cette opération était d'avoir un nombre sensiblement égal d'items favorables et d'items défavorables. Cette stratégie vise à réduire et même à détecter les tendances à l'assentiment, c'est-à-dire le fait de répondre à tous les items de la même façon.

Il est aussi à noter qu'à partir des items originaux, différentes formes du questionnaire ont été rédigées afin de l'adapter le mieux possible aux différents groupes de sujets. Ainsi, le présent auteur a rédigé une forme masculine et une autre féminine. De plus, il a réalisé une version pour chaque niveau de compétition. La formulation tenait compte du responsable de l'équipe. Ainsi, pour l'intercollégial, c'est l'entraîneur qui est considéré comme responsable de l'équipe tandis que pour l'intramural et la classe, c'est le capitaine qui tient ce rôle. Finalement, pour les items qui spécifiaient la

nature de l'activité, on a changé le nom de l'activité selon les besoins (basket-ball, volley-ball, hockey).

Les répondants au questionnaire ont utilisé une échelle de mesure basée sur le modèle de Likert et qui comprend six catégories de réponses, donc un nombre pair de cotes, tel que recommandé par Dufresne (1975) et ce, afin d'éviter que les sujets se réfugient au point milieu en cas d'incertitude.

Le tableau A1, annexe A, présente les 37 items du questionnaire qui ont été soumis à l'expérimentation en vue de faire une analyse de la fidélité et de la validité (forme masculine, niveau intercollégial, basket-ball).

## 2. ÉCHANTILLONNAGE

Lors des expérimentations antérieures concernant le présent questionnaire, il fut jugé nécessaire de contrôler les quatre variables suivantes: la nature de l'activité (basket-ball), le sexe (garçon), les niveaux de compétition (classe, intramural, intercollégial) et les niveaux de scolarité (secondaire, collégial, universitaire). Étant donné la nature des présentes expérimentations, ces quatre variables ont aussi été contrôlées.

### SEXE

Conformément à la problématique précédemment citée, l'échantillon comprend des garçons et des filles afin que l'on puisse généraliser l'utilisation du questionnaire aux deux sexes, ou sinon, établir les différences observées entre les hommes et les femmes. Ainsi, pour chaque activité analysée, on retrouve des groupes de garçons et de filles (sauf pour le basket-ball masculin, qui a été analysé préalablement).

### NATURE DE L'ACTIVITÉ

Le questionnaire a déjà été validé pour le basket-ball masculin. L'objectif principal de la présente recherche vise à valider le questionnaire chez les filles, en basket-ball, afin de faciliter les comparaisons entre les hommes et les femmes. Toutefois, comme il fut mentionné dans la problématique, un objectif supplémentaire a été ajouté au projet. Ainsi, les différentes expérimentations viseront à généraliser le questionnaire à l'ensemble des sports collectifs. Afin d'atteindre ce but, trois disciplines collectives, de structure différente, ont été sélectionnées: le basket-ball, le volley-ball et le hockey. Ces trois sports représentent assez bien la gamme

des différentes structures que l'on retrouve dans les équipes sportives en sports collectifs.

## NIVEAU DE SCOLARITÉ

Les recherches réalisées jusqu'à ce jour, par rapport à la validation du questionnaire, ont montré que le questionnaire était utilisable chez les personnes ayant un niveau de scolarité minimale équivalant au début du collégial. Ainsi, l'instrument s'est révélé valide et fidèle aux niveaux collégial et universitaire, mais non valide au niveau secondaire. La présente recherche comportera donc des sujets des niveaux collégial et universitaire seulement.

## NIVEAU DE COMPÉTITION

Il a déjà été démontré (Lasnier, 1986) que le questionnaire faisant l'objet des présentes expérimentations était fidèle et valide à tous les niveaux de compétition, c'est-à-dire faible, moyen et élevé, équivalant aux niveaux classe, intramural et intercollégial ou interuniversitaire. Dans la présente recherche, on n'analysera donc pas la fidélité et la validité par rapport aux différents niveaux de compétition. Cependant, lors de la sélection des sujets, on s'est assuré d'avoir un nombre de sujets suffisant à chacun des niveaux.

## SUJETS

Les différentes expérimentations ont porté sur un total de 1297 sujets. L'analyse de la fidélité a été réalisée avec 917 sujets répartis entre hommes et femmes et entre trois activités: basket-ball, volley-ball et hockey. Les autres sujets ont été utilisés pour la vérification des hypothèses dans le cadre de la validation de concept.

Le tableau 3.1 présente la répartition des sujets utilisés pour l'analyse de la fidélité selon le sexe et par activité. Le tableau 3.2 présente la répartition des sujets par rapport au niveau de compétition.

**Tableau 3.1 Répartition des sujets selon le sexe et par activité.**

| Activités | Garçons | Filles | Total |
|---|---|---|---|
| Basket-ball | 0 | 245 | 245 |
| Volley-ball | 246 | 163 | 409 |
| Hockey | 151 | 112 | 263 |
| | 397 | 520 | 917 |

**Tableau 3.2 Répartition des sujets selon le niveau de compétition.**

| Activités | n |
|---|---|
| Intercollégial | 378 |
| Intramural | 205 |
| Classe | 334 |
| | 917 |

Les sujets du niveau intercollégial sont des joueurs et des joueuses faisant partie des équipes intercollégiales affiliées à la Fédération des associations sportives collégiales du Québec. Ils ont été sélectionnés à travers toutes les régions de la province. Les sujets du niveau intramural sont des garçons et des filles évoluant dans des ligues universitaires ou collégiales. Ces sujets provenaient principalement de l'Université Laval et des Cégeps de Sainte-Foy, de Lévis-Lauzon et du Collège Brébeuf. Les sujets du niveau classe proviennent tous des cours du niveau collégial, principalement des Cégeps de Sainte-Foy et de Limoilou.

## 3. MESURE DE LA COHÉSION

Conformément aux recommandations énoncées dans le chapitre 2 (*Cadre théorique*), la mesure de la cohésion a été réalisée dans le dernier tiers de la session ou de la saison, afin de permettre à ce processus de groupe d'atteindre une certaine maturité et aussi une certaine stabilité. Les facteurs suivants ont donc été considérés afin d'éviter les biais dans la mesure.

- **le moment de la mesure au cours de la saison;**
- **la mesure suite à une défaite ou une victoire;**
- **la nature de la tâche (sports individuels versus sports collectifs);**
- **la stabilité des équipes;**
- **l'âge et le sexe des sujets.**

## NOTE SUR LE NIVEAU CLASSE

**Il pourrait être illogique de tenter de mesurer la cohésion dans le cadre d'un cours d'éducation physique (15 semaines, 2 heures/semaine) si les équipes à l'intérieur du cours n'étaient pas stables et n'évoluaient pas dans un contexte compétitif. On doit donc noter ici que toutes ces classes fonctionnaient avec la même structure organisationnelle, c'est-à-dire la formule entraînement-tournoi. On retrouve donc des classes où les équipes sont stables et évoluent dans un contexte compétitif pendant toute la session. Ainsi, il était possible de voir évoluer le phénomène de la cohésion à l'intérieur de chaque équipe. La cohésion fut mesurée lors du dernier tiers de la session.**

## NOTE SUR L'ESTIMATION DE LA COHÉSION D'ÉQUIPE

Pour tester la plupart des hypothèses lors de la validation de concep , l'entité de mesure de la cohésion sera l'équipe et non les joueurs en tant qu'individu. Il est important de clarifier ce point afin de déterminer clairement le programme de validation. En effet, en se référant au cadre théorique, on remarque que la dynamique de la cohésion dans une équipe sportive est différente selon la proportion de joueurs cohésifs et non cohésifs. Ainsi, deux équipes avec une même moyenne pourraient présenter une cohésion assez différente selon que l'une a des joueurs qui ont tous un score moyennement élevé tandis que l'autre équipe a une moitié de joueurs avec des scores très élevés et une autre moitié avec des scores très faibles.

Malgré ce risque de biais, on peut considérer la moyenne comme un estimateur valable de la cohésion d'une équipe. Par exemple, prenons le cas extrême d'une équipe qui aurait neuf joueurs très cohésifs et un joueur nettement non cohésif. Dans un tel cas, on pourrait croire qu'il est préférable d'exclure ce sujet afin d'obtenir une représentation plus précise de la majorité des membres de cette équipe, mais l'exclusion d'un tel sujet traduirait mal la réalité car un sujet extrêmement cohésif ou extrêmement non cohésif influence toujours le groupe. Lorsqu'on mesure la cohésion

d'une équipe par la moyenne, il devient donc important de s'assurer de recueillir la mesure de tous les joueurs.

Il y a cependant certains cas où la moyenne devient un mauvais estimateur. Par exemple, si une équipe avait un écart type très élevé, alors la moyenne de l'équipe risquerait de représenter une situation qui, en fait, est inexistante dans l'équipe. Le problème le plus grave serait une équipe dans laquelle on retrouve 50% des joueurs ayant des scores très élevés et 50% des joueurs ayant des scores très bas. Toutefois, l'expérience montre que ce cas est peu probable; une telle situation amènerait une scission de l'équipe ou le retrait de l'un des deux clans.

Dans la présente recherche, afin de se prémunir contre une telle erreur dans la conceptualisation de la mesure, chaque fois qu'une équipe est utilisée comme unité de mesure à l'aide de sa moyenne, on calcule son écart type et on vérifie aussi le nombre de joueurs qui s'éloignent de -1 et de +1 écart type de la moyenne. Ainsi, il est possible de détecter les équipes pour lesquelles la moyenne ne pourrait pas être considérée comme une mesure valable pour estimer la cohésion de l'équipe.

## 4. ANALYSE EXPLORATOIRE

L'analyse exploratoire est souvent une phase négligée en recherche. Cette opération peut poursuivre plusieurs objectifs différents mais, comme le cite Bertrand (1986), l'analyse exploratoire doit permettre de mieux comprendre et de mieux visualiser les données que l'on veut traiter. Contrairement à l'analyse confirmatoire, les statistiques utilisées sont souvent élémentaires; elles se limitent la plupart du temps à des statistiques descriptives et à des transformations afin de mieux comparer des groupes de sujets. L'utilisation des présentations graphiques constitue un élément important. À ce stade de la recherche, l'analyse de la tendance centrale et de la distribution de chaque variable continue constitue une préoccupation majeure.

Dans la présente recherche, une importance primordiale est accordée à la vérification des erreurs lors de l'entrée des données. Des spécialistes de la mesure ont observé qu'il peut facilement s'introduire 10% d'erreurs dans l'entrée des données. L'utilisation d'un logiciel tel StatView 512SE pour informatiser les données contribue grandement à minimiser les erreurs et ce, grâce à la visualisation immédiate des données et au message d'erreur si la donnée enregistrée est en dehors de l'étendue déterminée. De plus, une fois

les données informatisées, elles sont à nouveau vérifiées une à une avec les questionnaires originaux.

Lors de l'étape suivante, l'analyse de la distribution des fréquences permet de mieux comprendre la nature de l'échantillon global et des sous-groupes de sujets. De plus, cette opération permet d'identifier les erreurs de recodage.

La seconde phase de l'analyse exploratoire vise à détecter les valeurs aberrantes, c'est-à-dire des sujets qui seraient extrêmes dans la distribution et ce, à un point tel que l'on puisse croire que ces sujets ne font pas partie de l'échantillon sélectionné. La méthode utilisée est celle proposée par Tukey (1977) qui consiste à identifier les sujets qui s'éloignent des quartiles 1 et 3, à plus de 1,5 fois l'étendue interquartile (l'étendue entre le quartile 1 et le quartile 3).

Une autre opération importante lors de l'analyse exploratoire consiste à détecter les répondants déviants, c'est-à-dire ceux qui ont répondu avec un manque de cohérence sur l'ensemble du questionnaire. De tels sujets risqueraient de fausser les résultats, donc devraient être éliminés.

Pour réaliser cette opération, on compare la somme des scores aux items favorables et la somme des scores aux items défavorables. Cette comparaison est faite au moyen d'un corrélogramme (scattergram). Ainsi, on peut non seulement calculer la corrélation entre les items favorables et les items défavorables, mais on peut aussi tracer une droite de régression qui permet de visualiser la dispersion des sujets. De plus, on calcule le résidu normalisé de chaque sujet.

Il y a deux critères pour éliminer un sujet de l'échantillon: un degré d'extrémité dans le corrélogramme et un résidu normalisé élevé. Normalement, un résidu normalisé de plus de 2,5 est considéré comme élevé. Tout sujet ayant un tel résidu normalisé doit être analysé en fonction de l'ensemble des sujets et risque d'être éliminé. Ce résidu normalisé traduit l'éloignement d'un sujet de la droite de régression et peut aussi donner un indice quant à l'assentiment des sujets (répondre à toutes les questions de la même manière).

Afin de donner un aperçu de l'échantillon par rapport à la cohérence des sujets, un corrélogramme a été établi pour chaque groupe de sujets. Le tableau 3.3 présente les résultats obtenus par rapport à la corrélation entre les items favorables et les items défavorables, ainsi que le nombre de sujets pour chaque groupe analysé. Suite à une analyse sommaire des différents groupes composant l'échantillon, on constate que les corrélations favorables-

défavorables sont sensiblement les mêmes d'une groupe à l'autre. Si on compare ces résultats aux autres résultats d'expériences antérieures, on note que la corrélation pour l'échantillon (r = 0,70) est légèrement inférieure à celui déjà utilisé (r = 0,75). Toutefois, l'expérience montre qu'une telle corrélation est tout à fait dans la norme.

Concernant les groupes spécifiques de l'échantillon, lors de l'analyse de chacun des groupes, il sera mentionné si des sujets ont été éliminés à cause d'un score total aberrant ou d'une relation incohérente entre les items favorables et les items défavorables. Une telle opération aura pour effet d'augmenter la corrélation entre les items favorables et les items défavorables.

**Tableau 3.3** Corrélations favorables-défavorables pour les différents groupes de l'échantillon.

| Groupes | n | r |
|---|---|---|
| **SEXE** | | |
| Homme | 397 | 0,67 |
| Femme | 520 | 0,73 |
| **ACTIVITÉ** | | |
| Basket-ball | 245 | 0,70 |
| Volley-ball | 409 | 0,74 |
| Hockey | 263 | 0,67 |
| **ECHANTILLON** | | |
| | 917 | 0,70 |

# 5. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

L'analyse du questionnaire fera l'objet d'un chapitre spécifique (chapitre 4). En résumé, le questionnaire sera analysé sous deux aspects principaux: la fidélité et la validité.

Concernant la fidélité, on cherche à établir que le questionnaire est unidimensionnel, c'est-à-dire qu'il mesure bien un seul et même concept. Donc, la fidélité est analysée sous l'angle de la consistance interne. L'analyse de la fidélité par rapport à la stabilité dans le temps (type test-retest) n'est pas pertinente dans le présent cas. En effet, lors de la présentation du cadre théorique, il fut montré que la cohésion est un processus variable dans le temps. Donc, tenter d'établir le degré de fidélité du questionnaire par rapport à la stabilité serait une erreur de méthodologie.

L'analyse des items se fera au moyen des corrélations item-total, des corrélations inter-items, de la variance des items, des courbes caractéristiques des items, de la variation du coefficient alpha du questionnaire et des différences entre les corrélations item-total des différents groupes de sujets.

Concernant la validité dans la présente recherche, on considérera seulement la validité de contenu et la validité de concept. La validité de critère ne pouvait pas être analysée puisque la cohésion ne peut être mesurée de façon absolue par un critère unique.

La validité de contenu sera analysée par rapport au cadre théorique élaboré au chapitre 2. Différentes parties du questionnaire seront comparées entre elles afin de démontrer la relation de ces parties avec le concept étudié. De plus, des analyses factorielles compléteront le processus. Notons toutefois que l'analyse factorielle a été utilisée à titre d'analyse confirmatoire et non comme méthode pour sélectionner les items du questionnaire.

La validité de concept visera essentiellement à démontrer que le concept mesuré par le questionnaire est bien la cohésion. La validité de concept sera établie en vérifiant une série d'hypothèses prédisant une relation entre la cohésion mesurée par le questionnaire et d'autres mesures de la cohésion. De plus, certaines parties du questionnaire seront mises en relation avec des variables psychosociales (mesurées avec l'échelle de Jackson) afin de tenter d'expliquer la variabilité de ces parties selon les différents groupes analysés.

# CHAPITRE 4

# FIDÉLITÉ

Ce chapitre présentera les différentes étapes suivies en vue d'analyser la fidélité du questionnaire élaboré dans cette recherche. Il présentera quelques définitions relatives au concept de la fidélité ainsi que l'échantillon utilisé. Il présentera principalement l'analyse des items, la comparaison entre les garçons et les filles quant à la manière de répondre aux items et, finalement, on tentera de généraliser l'utilisation du questionnaire à l'ensemble des sports collectifs par l'analyse du questionnaire appliqué à des joueurs et des joueuses de volley-ball, basket-ball et hockey.

ÉCHANTILLON 1

La première partie de l'analyse de la fidélité porte sur 245 joueuses de basket-ball, de niveaux collégial et universitaire, évoluant à des niveaux de compétition intercollégial, intramural et classe. Tel que spécifié dans la méthodologie, on présente, s'il y a lieu, l'analyse des valeurs aberrantes relatives à des répondants qui devraient être considérés comme des sujets déviants et ne faisant pas partie de l'échantillon.

Une première analyse a porté sur le score total du questionnaire. En appliquant la méthode de Tukey, on a identifié quelques sujets qui s'éloignaient fortement de la médiane. Toutefois, aucun sujet n'a été éliminé suite à cette première analyse, car le score le plus bas sur le total du test était 85; ce qui exprime une moyenne de 2,42 par item. Un tel score représente une situation tout à fait réaliste.

Une seconde analyse, portant sur la cohérence des sujets évaluée en comparant les scores aux items favorables et les scores aux items défavorables, fait ressortir quelques sujets dont les résidus normalisés (obtenus par la régression) présentent un manque de cohérence dans les réponses aux items. Les deux sujets les plus extrêmes, avec des résidus normalisés de -2,96 et -2,85, ont été éliminés. La première analyse des items a donc été réalisée à partir de 243 joueuses de basket-ball.

## 1. ANALYSE DES ITEMS

Tel que mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, la fidélité a été analysée sous l'angle de la consistance interne. L'analyse des items poursuit deux objectifs. Le premier vise à trouver un ensemble d'items pouvant évaluer un, et un seul concept: la cohésion. Le deuxième vise à s'assurer que cet ensemble d'items, en plus de mesurer un seul et même concept, puisse évaluer la cohésion chez les garçons et chez les filles. En somme, il fallait s'assurer que chaque item se comporte sensiblement de la même façon chez les deux sexes.

Ce chapitre présentera les différentes étapes suivies en vue d'analyser la fidélité du questionnaire élaboré dans cette recherche. Il présentera quelques définitions relatives au concept de la fidélité ainsi que l'échantillon utilisé. Il présentera principalement l'analyse des items, la comparaison entre les garçons et les filles quant à la manière de répondre aux items et, finalement, on tentera de généraliser l'utilisation du questionnaire à l'ensemble des sports collectifs par l'analyse du questionnaire appliqué à des joueurs et des joueuses de volley-ball, basket-ball et hockey.

ÉCHANTILLON 1

La première partie de l'analyse de la fidélité porte sur 245 joueuses de basket-ball, de niveaux collégial et universitaire, évoluant à des niveaux de compétition intercollégial, intramural et classe. Tel que spécifié dans la méthodologie, on présente, s'il y a lieu, l'analyse des valeurs aberrantes relatives à des répondants qui devraient être considérés comme des sujets déviants et ne faisant pas partie de l'échantillon.

Une première analyse a porté sur le score total du questionnaire. En appliquant la méthode de Tukey, on a identifié quelques sujets qui s'éloignaient fortement de la médiane. Toutefois, aucun sujet n'a été éliminé suite à cette première analyse, car le score le plus bas sur le total du test était 85; ce qui exprime une moyenne de 2,42 par item. Un tel score représente une situation tout à fait réaliste.

Une seconde analyse, portant sur la cohérence des sujets évaluée en comparant les scores aux items favorables et les scores aux items défavorables, fait ressortir quelques sujets dont les résidus normalisés (obtenus par la régression) présentent un manque de cohérence dans les réponses aux items. Les deux sujets les plus extrêmes, avec des résidus normalisés de -2,96 et -2,85, ont été éliminés. La première analyse des items a donc été réalisée à partir de 243 joueuses de basket-ball.

## 1. ANALYSE DES ITEMS

Tel que mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, la fidélité a été analysée sous l'angle de la consistance interne. L'analyse des items poursuit deux objectifs. Le premier vise à trouver un ensemble d'items pouvant évaluer un, et un seul concept, la cohésion. Le deuxième vise à s'assurer que cet ensemble d'items, en plus de mesurer un seul et même concept, puisse évaluer la cohésion chez les garçons et chez les filles. En somme, il fallait s'assurer que chaque item se comporte sensiblement de la même façon chez les deux sexes.

L'analyse des items se fera au moyen des corrélations item-total, des corrélations inter-items, de la variance des items, des courbes caractéristiques des items et de la variation du coefficient alpha du questionnaire.

L'analyse des items sera présentée selon une série d'étapes. Cette analyse se doit de respecter certains principes importants pour l'élaboration d'une échelle de mesure. Lorsque des items ne respectent pas ces principes, ils doivent être considérés comme non pertinents à la mesure du concept analysé, donc doivent être éliminés de l'échelle ou du questionnaire.

## ANALYSE DES MOYENNES ET DES ÉCARTS TYPES

Une première analyse des items montre que les corrélations item-total (r i-t) pour les items 8 et 22 sont les plus faibles (r 8-t = 0,15, r 22-t = 0,20). Étant donné que ces deux items étaient aussi les deux plus faibles lors d'une recherche antérieure portant sur les garçons (Lasnier, 1986), ces items seront exclus immédiatement, avant toute autre analyse.

L'analyse de l'ensemble des moyennes et des écarts types des items (voir tableau 4.1) montre que la presque totalité des items ont une moyenne élevée (moyenne des moyennes = 4,81) et que les écarts types sont relativement faibles. La faible variance des items 1, 11, 18, 19 et 30 indique que ces items ne discriminent peut-être pas suffisamment les sujets cohésifs des sujets non cohésifs. Ce problème sera étudié par l'analyse des courbes caractéristiques des items. Quant aux corrélations item-total, une fois les items 8 et 22 éliminés, seul l'item 5 possède une r i-t inférieure à 0,30. Cet item devra donc faire l'objet d'une analyse sévère lors des étapes subséquentes.

## COURBES CARACTÉRISTIQUES

L'étude des courbes caractéristiques, lors de l'élaboration d'un test, permet de vérifier la monotonie de chaque item. On dit qu'un item est monotone lorsque, dans l'ensemble, les sujets qui ont obtenu un score élevé sur le questionnaire obtiennent aussi un score élevé sur l'item concerné, alors que ceux qui ont obtenu un score total faible présentent un score faible sur l'item. La méthode pour exprimer ce principe de base consiste à subdiviser les sujets en quatre ou cinq groupes selon leur score pour l'ensemble du questionnaire, puis à construire un plan cartésien en mettant en abscisse le score moyen au questionnaire pour chaque groupe, et en ordonnée le score moyen de l'item concerné. Puis, on trace une ligne qui

**relie les différents points du plan. Pour qu'un item soit conservé dans le questionnaire, il doit présenter une fonction monotone ascendante, c'est-à-dire montrer une relation positive non décroissante entre le score total et le score à l'item. La figure 4.1 donne un exemple de courbe caractéristique monotone.**

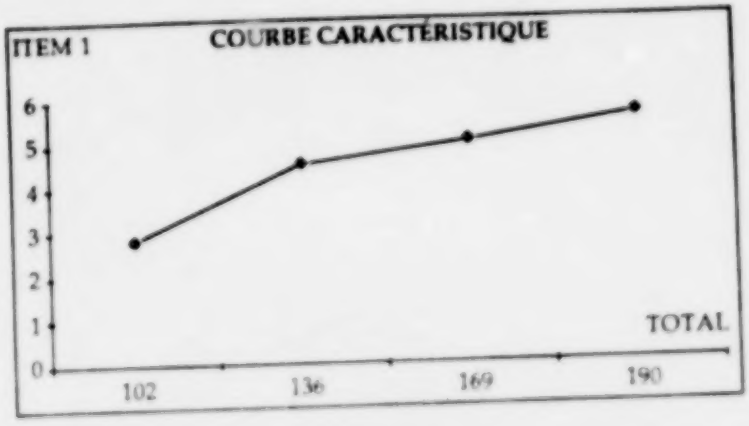



**Figure 4.1** Courbe caractéristique de l'item 1

La courbe caractéristique de chaque item a été tracée. Parmi les 35 items conservés (les items 8 et 22 ont déjà été éliminés), les items 5 et 21 présentent des courbes caractéristiques non monotones. À titre d'exemple, la figure 4.2 illustre la courbe caractéristique de l'item 5. Le groupe 2 (M = 136) est significativement plus faible que le groupe 1 (M = 102). De plus, on note que l'item 5 a la corrélation item-total la plus faible parmi tous les items (r 5-t = 0,24). L'item 21, pour sa part, possède la deuxième plus faible corrélation item-total (r 21-t = 0,31) en plus d'une courbe caractéristique non monotone puisqu'il n'y a pas de différence significative entre aucun des quatre groupes de sujets, s'échelonnant de faible à fort par rapport à leur degré de cohésion.

L'item 26 qui a une corrélation item-total de 0,30, donc la plus faible, une fois l'item 5 éliminé, possède une courbe caractéristique monotone. En effet, il y a une différence significative entre chacun des quatre groupes de sujets. Ainsi, malgré une corrélation item-total (r i-t) faible, l'item 26 est conservé dans le test à cause de sa monotonie, c'est-à-dire sa capacité de discriminer les sujets cohésifs des sujets non cohésifs. La figure 4.3 illustre la

**Tableau 4.1** Moyenne, écart type et corrélations item-total pour chaque item.

| Items | M | S | r i-t (35 ) | r i-t (33 ) | r i-t (31 ) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5,08 | 0,73 | 0,61 | 0,62 | 0,62 |
| 2 | 4,60 | 1,08 | 0,47 | 0,47 | 0,46 |
| 3 | 4,39 | 1,42 | 0,59 | 0,59 | 0,59 |
| 4 | 5,20 | 1,06 | 0,75 | 0,74 | 0,74 |
| 5 | 3,56 | 1,69 | 0,24 | .. | .. |
| 6 | 4,25 | 1,58 | 0,37 | 0,39 | 0,40 |
| 7 | 5,20 | 1,12 | 0,32 | 0,32 | 0,32 |
| 9 | 4,58 | 1,33 | 0,35 | 0,37 | 0,37 |
| 10 | 4,39 | 1,52 | 0,38 | 0,40 | 0,42 |
| 11 | 5,49 | 0,89 | 0,37 | 0,34 | .. |
| 12 | 4,66 | 1,16 | 0,62 | 0,60 | 0,60 |
| 13 | 4,89 | 1,14 | 0,53 | 0,50 | 0,49 |
| 14 | 4,51 | 1,16 | 0,58 | 0,60 | 0,60 |
| 15 | 4,71 | 1,50 | 0,52 | 0,54 | 0,55 |
| 16 | 4,88 | 1,06 | 0,43 | 0,43 | 0,42 |
| 17 | 4,15 | 1,62 | 0,59 | 0,59 | 0,59 |
| 18 | 5,16 | 0,90 | 0,50 | 0,49 | 0,47 |
| 19 | 4,97 | 0,89 | 0,67 | 0,69 | 0,70 |
| 20 | 4,10 | 1,44 | 0,38 | 0,39 | 0,40 |
| 21 | 4,46 | 1,14 | 0,31 | .. | .. |
| 23 | 4,69 | 1,49 | 0,37 | 0,36 | 0,35 |
| 24 | 4,97 | 1,23 | 0,60 | 0,59 | 0,59 |
| 26 | 5,43 | 1,08 | 0,30 | 0,32 | 0,32 |
| 27 | 4,61 | 1,25 | 0,50 | 0,51 | 0,52 |
| 28 | 4,88 | 1,21 | 0,51 | 0,51 | 0,51 |
| 29 | 5,23 | 0,95 | 0,74 | 0,74 | 0,74 |
| 30 | 5,62 | 0,82 | 0,35 | 0,34 | .. |
| 31 | 4,89 | 1,40 | 0,71 | 0,71 | 0,70 |
| 32 | 4,76 | 1,43 | 0,40 | 0,42 | 0,43 |
| 33 | 5,47 | 0,95 | 0,43 | 0,43 | 0,44 |
| 34 | 4,60 | 1,31 | 0,56 | 0,57 | 0,57 |
| 35 | 4,96 | 1,31 | 0,59 | 0,59 | 0,59 |
| 36 | 4,90 | 1,09 | 0,41 | 0,43 | 0,43 |
| 37 | 5,13 | 0,94 | 0,77 | 0,77 | 0,77 |
| 38 | 4,88 | 1,14 | 0,59 | 0,59 | 0,59 |
| Moyenne | 4,81 | 1,20 | 0,50 | 0,51 | 0,52 |
| ALPHA | | | 0,903 | 0,905 | 0,905 |

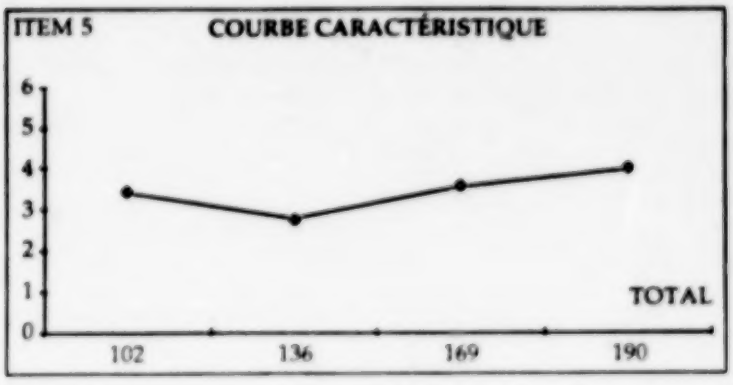



**Figure 4.2** Courbe caractéristique de l'item 5.

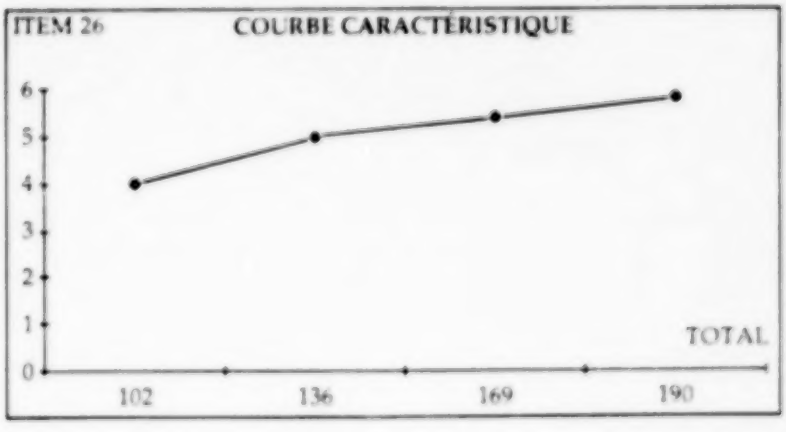



**Figure 4.3** Courbe caractéristique de l'item 26.

courbe caractéristique de l'item 26. D'ailleurs, on note que la r i-t de l'item 26 passe de 0,30 à 0,32 après l'élimination des items 5 et 21 (voir tableau 4.1).

Étant donné que les faibles corrélations item-total des items 5 et 21 ne peuvent s'expliquer par de faibles variances, il faut chercher d'autres explications. Le contenu de ces items peut probablement expliquer la faible association de ces items avec le reste du questionnaire.

Le contenu de l'item 5 (Je ne ressens pas le besoin de me regrouper avec les joueurs en dehors des joutes et des entraînements) ne définit probablement pas suffisamment l'extension que l'on donne au sens «en dehors des joutes et des entraînements». En effet, il est plausible que les sujets interprètent différemment la limite décrite par cette expression; cette argumentation est supportée par la forte variance de cet item (écart type = 1,69).

L'item 21 (Je suis satisfait de ma performance individuelle dans l'équipe) vient mettre en doute la croyance existante à l'effet que la performance individuelle affecte la cohésion dans une équipe sportive. Il est généralement accepté que la performance collective affecte la cohésion, c'est pourquoi certains auteurs ont cru que la performance individuelle pouvait aussi affecter la cohésion. Ces résultats portent donc à croire que l'on avait tort de prendre ce fait pour acquis.

Un dernier fait intéressant à noter par rapport aux items 5 et 21 concerne les recherches antérieures qui ont porté sur l'analyse de la fidélité de ce questionnaire. Ainsi, lors de la validation du test chez les garçons, en basket-ball, ces deux mêmes items avaient été éliminés pour des raisons similaires (Lasnier, 1986).

Tous les autres items ont une courbe caractéristique monotone, sauf les items 11 et 30. Ces items ont une courbe caractéristique plate, c'est-à-dire sans différences marquées entre les quatre groupes de sujets. À titre d'exemple, la figure 4.4 illustre une courbe caractéristique plate, à partir des données de l'item 11. De plus, ces deux items ont des corrélations item-total plutôt faibles (r 11-t = 0,34 et r 30-t = 0,34). Ces faibles corrélations item-total peuvent s'expliquer en partie par leur faible variance (écarts types = 0,89 et 0,82). En effet, ces écarts types sont nettement sous la médiane des écarts types de l'ensemble des items.

Une analyse du contenu de ces items peut éclairer partiellement sur les raisons de la faible association entre ces items et le questionnaire entier.

L'item 11 (J'aime beaucoup jouer au basket-ball) est relié avec le déterminant *nature de l'activité* dans le modèle d'analyse de la cohésion de Lasnier. Il est reconnu que la nature de l'activité sportive peut attirer quelqu'un dans une équipe, mais une fois que la personne a adhéré à l'équipe, ce facteur ne discriminerait plus un joueur cohésif d'un joueur non

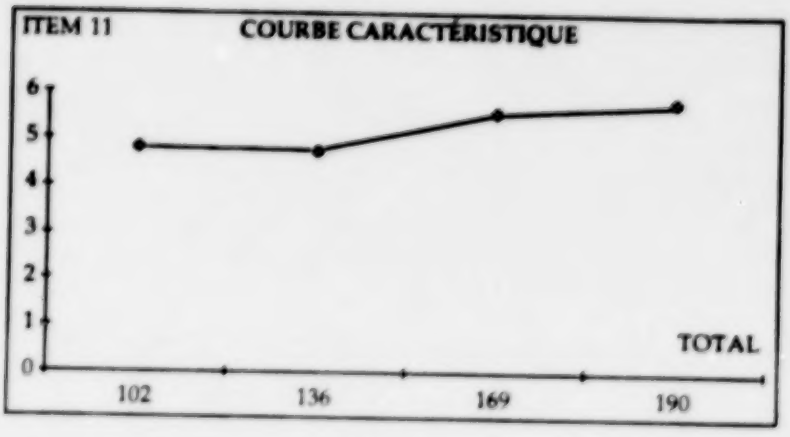



**Figure 4.4** Courbe caractéristique plate (item 11).

cohésif, du moins à partir d'un niveau de compétition moyennement intense. En effet, lors d'une recherche antérieure avec des sujets masculins, cet item a obtenu une corrélation item-total assez élevée au niveau de compétition bas ($r = 0,40$), mais à des niveaux plus élevés les corrélations item-total ont été plus faibles (intra = 0,03 et inter = 0,24).

Quant à l'item 30 (Je ne désire pas vraiment contribuer à la réussite de l'équipe), il est possible qu'à un haut niveau de compétition (intercollégial), les répondants perçoivent dans cet item une pression sociale à répondre favorablement. On peut croire qu'un joueur très impliqué dans une équipe sportive se sentirait coupable d'oser écrire qu'il ne désire pas vraiment contribuer à la réussite de son équipe. Il aurait peur d'être étiqueté comme un individualiste.

Étant donné que pour la validation de l'instrument chez les garçons les items 11 et 30 ont dû être éliminés, ces deux items seront aussi éliminés en vue de créer un questionnaire utilisable à la fois chez les garçons et chez les filles.

Finalement, par rapport à l'objectif de valider un instrument qui puisse servir pour les garçons et pour les filles, on rappelle au lecteur que les items 18, 23 et 28 avaient été éliminés lors de la validation chez les garçons.

Cependant, ces items n'étaient pas vraiment mauvais bien qu'ils aient eu des corrélations item-total assez faibles. Dans la présente recherche, on constate (tableau 4.1) que l'item 18 (r 18-t = 0,49) et l'item 28 (r 28-t = 0,51) se comportent très bien. Quant à l'item 23, tout en ayant une r i-t acceptable (r 23-t = 0,36), il présente une r i-t inférieure à la moyenne. Une analyse de l'évolution du coefficient alpha (indice de consistance interne) démontre que l'élimination de ces items n'améliore pas la consistance interne. Au contraire, le coefficient alpha diminue très légèrement. Pour ces raisons, les items 18, 23 et 28 feront partie du test à moins qu'ils ne puissent être généralisés à l'ensemble des sports collectifs (ce problème sera analysé dans une section subséquente).

## 2. DIFFÉRENCES ENTRE GARÇONS ET FILLES

Lors de l'élaboration d'une échelle de mesure qui doit pouvoir s'appliquer aux deux sexes, comme dans le présent cas, en plus des principes déjà analysés, on doit s'assurer d'une autre caractéristique. Il s'agit de vérifier si les items se comportent de façon significativement différente d'un groupe à l'autre. Dans un tel cas, on se devra d'analyser attentivement un tel item car s'il présentait en plus d'autres problèmes, il serait possible qu'on doive éliminer cet item.

Les comparaisons entre les filles et les garçons se feront à partir des corrélations item-total. Les comparaisons se feront entre le groupe de sujets féminins (n = 243) servant à la présente analyse d'items, et des sujets masculins (n = 301) évoluant ainsi en basket-ball aux mêmes niveaux de compétition. Ces sujets ont été analysés lors d'une étude antérieure (Lasnier, 1986). Les comparaisons sont faites à partir des corrélations item-total des 35 items retenus pour la présente analyse.

Si on examine les corrélations item-total au tableau 4.2, on constate que plusieurs items présentent des différences assez marquées d'un groupe à l'autre. La question qu'on doit se poser est la suivante: est-ce que ces différences sont suffisamment grandes pour être considérées significatives d'un point de vue statistique?

Cette analyse se fera par le test présenté par Glass et Hopkins (1984). Ce test consiste à transformer les corrélations en ratio-Z (Fisher, 1954) (ne pas confondre avec les scores Z) avant de trouver la signification de la différence entre des corrélations. L'avantage de ce nouveau test consiste à pouvoir comparer plus de deux groupes à la fois, s'il y a lieu.

Étant donné qu'il y a comparaison entre deux groupes (garçons et filles), il s'agit de tester l'hypothèse nulle suivante (Ho): r1 = r2. Le seuil d'erreur a été fixé à 0,01. Le rapport des comparaisons dans ce test s'interprète selon la loi de distribution du $X^2$ (chi-carré). Chaque item présentant un écart élevé entre les différents groupes a été testé à l'aide de cette procédure. Toutefois, on présentera seulement les résultats concernant les items qui avaient les plus grandes différences entre les garçons et les filles par rapport aux corrélations item-total. Les items concernés sont les items 7, 18, 26, 32 et 34. Le tableau 4.3 présente les résultats de ces tests d'hypothèses. Les résultats montrent que seuls les items 26 et 32 sont significatifs à $p < 0,01$. Étant donné que ces items n'ont pas de corrélations item-total vraiment faibles, ils seront gardés dans le test, mais ces items seront analysés de façon particulière lors de la validation de concept.

On peut donc conclure qu'en éliminant les items 8, 22, 5, 21, 11 et 30, le questionnaire est fidèle par rapport à la consistance interne et peut être utilisé autant chez les filles que chez les garçons. En effet, l'analyse des items montre que les items gardés dans le test possèdent tous une bonne corrélation item-total et une courbe caractéristique monotone. De plus, les coefficients alpha, calculés à partir de l'échelle finale, sont non seulement similaires pour les filles (alpha = 0,91) et les garçons (alpha = 0,92), mais ces coefficients sont aussi très élevés et démontrent une forte consistance interne du test, ce qui permet d'affirmer que le présent questionnaire est unidimensionnel, c'est-à-dire qu'il mesure bien un seul et même concept.

## 3. GÉNÉRALISATION À L'ENSEMBLE DES SPORTS COLLECTIFS

L'objectif poursuivi dans cette section vise à montrer que le questionnaire est généralisable à tous les sports collectifs. Afin d'analyser le degré de généralisabilité du questionnaire, on présentera une analyse d'items et une comparaison des corrélations item-total réalisées sur trois sports collectifs différents. Les sports sélectionnés ont été le basket-ball, le volley-ball et le hockey. Le choix de ces sports est basé sur la nature de l'activité. Ces trois sports, tout en étant fortement interactifs, possèdent des caractéristiques propres, ce qui permet une meilleure généralisabilité. Ainsi, le basket-ball permet une interaction directe avec l'adversaire, le volley-ball se limite à une interaction indirecte avec l'adversaire puisque chaque équipe agit sur son terrain respectif. Le hockey, pour sa part, diffère sous deux aspects. D'abord, l'interaction avec l'adversaire permet des contacts physiques, puis le

nombre de joueurs par équipe est plus grand; ce qui influence la nature des interactions entre les coéquipiers.

La nature des sports sélectionnés couvre assez bien l'échantillon des sports collectifs. Toutefois, on pourrait émettre une réserve par rapport au football qui comporte un grand nombre de joueurs par équipe et des unités spéciales qui constituent des sous-équipes ou des équipes de travail à l'intérieur de la grande équipe. Un tel sport mériterait une analyse spécifique lors d'une étude subséquente.

ÉCHANTILLON 2

Concernant l'échantillon de cette seconde expérimentation, notons immédiatement que les garçons et les filles ont été traités à l'intérieur d'un même échantillon. Étant donné qu'à la section précédente, il a été démontré que le questionnaire était généralisable aux garçons et aux filles, il apparaît maintenant pertinent d'utiliser un échantillon de sujets mixtes par rapport au sexe.

Tel que spécifié dans la méthodologie, on présente l'analyse des valeurs *aberrantes*. Une première analyse porte sur le score total du questionnaire calculé à partir de 35 items (les items 8 et 22 sont exclus). Concernant l'échantillon du volley-ball, en appliquant la méthode de Tukey, on a identifié sept sujets s'éloignant fortement de la médiane, dont deux sujets extrêmes par rapport à la limite inférieure. Toutefois, ces sujets n'ont pas été éliminés car leur score total était tout à fait réaliste. L'analyse portant sur la cohérence des sujets, évaluée en comparant les scores aux items favorables et les scores aux items défavorables, a permis d'identifier un sujet ayant un résidu normalisé de 3,06. Ce sujet extrême dans le corrélogramme a été éliminé de l'échantillon. Cette partie de l'échantillon comprendra donc 408 joueurs et joueuses de volley-ball.

Par rapport à l'échantillon des sujets en hockey, selon la méthode d'analyse de Tukey, trois sujets dépassent la limite inférieure, donc s'éloignent de façon extrême de la médiane. Cependant, ces sujets n'ont pas été éliminés, étant donné que le plus extrême enregistre une moyenne de 2,88 par item. Un tel score est très réaliste; il est extrême simplement parce que la moyenne de l'échantillon est très élevée.

Quant à la cohérence des sujets, quatre sujets, ayant des résidus normalisés variant entre 3,00 et 4,09, ont été éliminés. Cette élimination a eu pour conséquence de faire passer la corrélation entre les items favorables et les items défavorables de 0,68 à 0,72. Une telle variation sur un échantillon

**Tableau 4.2** Comparaisons entre les filles et les garçons, en basket-ball, par rapport aux corrélations item-total.

| Items | r i-t filles | r i-t garçons |
|---|---|---|
| 1 | 0,61 | 0,52 |
| 2 | 0,47 | 0,56 |
| 3 | 0,59 | 0,50 |
| 4 | 0,75 | 0,68 |
| 5 | 0,24 | 0,20 |
| 6 | 0,37 | 0,34 |
| 7 | 0,32 | 0,50 |
| 9 | 0,35 | 0,41 |
| 10 | 0,38 | 0,43 |
| 11 | 0,37 | 0,26 |
| 12 | 0,62 | 0,59 |
| 13 | 0,53 | 0,53 |
| 14 | 0,58 | 0,66 |
| 15 | 0,52 | 0,54 |
| 16 | 0,43 | 0,42 |
| 17 | 0,39 | 0,37 |
| 18 | 0,50 | 0,38 |
| 19 | 0,67 | 0,69 |
| 20 | 0,39 | 0,34 |
| 21 | 0,33 | 0,22 |
| 23 | 0,37 | 0,32 |
| 24 | 0,60 | 0,50 |
| 26 | 0,50 | 0,52 |
| 27 | 0,50 | 0,52 |
| 28 | 0,53 | 0,44 |
| 29 | 0,74 | 0,74 |
| 30 | 0,35 | 0,39 |
| 31 | 0,71 | 0,65 |
| 32 | 0,4 | 0,37 |
| 33 | 0,45 | 0,36 |
| 34 | 0,58 | 0,46 |
| 35 | 0,39 | 0,33 |
| 36 | 0,41 | 0,42 |
| 37 | 0,77 | 0,71 |
| 38 | 0,59 | 0,54 |
| Moyenne | 0,50 | 0,49 |
| n | 243 | 301 |
| ALPHA | 0,95 | 0,92 |

**Tableau 4.3** Comparaisons entre les corrélations item-total des garçons et des filles, selon la méthode de Glass et Hopkins.

| Items | Sexes | r | Zr | n | $X^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | filles | 0,32 | 0,33 | 243 | 6,31 |
| | garçons | 0,50 | 0,55 | 301 | |
| 18 | filles | 0,50 | 0,55 | 243 | 2,95 |
| | garçons | 0,38 | 0,40 | 301 | |
| 26 | filles | 0,30 | 0,30 | 243 | 9,47* |
| | garçons | 0,52 | 0,58 | 301 | |
| 32 | filles | 0,40 | 0,42 | 243 | 6,67* |
| | garçons | 0,57 | 0,65 | 301 | |
| 34 | filles | 0,58 | 0,66 | 243 | 3,81 |
| | garçons | 0,46 | 0,50 | 301 | |

* significatif à $p < 0,01$

de 263 sujets montre que ces sujets étaient vraiment extrêmes. Cette opération permet donc d'améliorer l'échantillon par rapport à la cohérence des réponses. L'échantillonnage final en hockey portera sur 259 sujets, des joueurs et des joueuses de hockey.

## 3.1 VOLLEY-BALL

### ANALYSE DES ITEMS

Comme pour l'échantillon en basket-ball, l'analyse des items a été réalisée sous l'angle de la consistance interne. Il s'agit d'identifier les items qui permettront de conclure à l'unidimensionnalité du questionnaire. Afin d'être pas allonger indûment le texte, la discussion se limitera aux corrélations item-total. Le tableau 4.4 présente les corrélations item-total pour le volley-ball (colonne 3). On note que ces corrélations sont toutes acceptables (supérieures à 0,30). Toutefois, lors de l'analyse des courbes

**Tableau 4.4** Comparaison entre le basket-ball, le volley-ball et le hockey, par rapport aux corrélations item-total.

| Items | r i-t basket-ball | r i-t volley-ball | r i-t hockey |
|---|---|---|---|
| 1 | 0,61 | 0,57 | 0,63 |
| 2 | 0,47 | 0,54 | 0,57 |
| 3 | 0,59 | 0,59 | 0,41 |
| 4 | 0,75 | 0,66 | 0,61 |
| 5 | 0,24 | 0,36 | 0,14 |
| 6 | 0,37 | 0,40 | 0,47 |
| 7 | 0,37 | 0,38 | 0,54 |
| 9 | 0,35 | 0,54 | 0,54 |
| 10 | 0,36 | 0,54 | 0,55 |
| 11 | 0,37 | 0,37 | 0,20 |
| 12 | 0,62 | 0,61 | 0,59 |
| 13 | 0,53 | 0,58 | 0,31 |
| 14 | 0,58 | 0,67 | 0,64 |
| 15 | 0,52 | 0,53 | 0,55 |
| 16 | 0,43 | 0,42 | 0,45 |
| 17 | 0,59 | 0,57 | 0,58 |
| 18 | 0,50 | 0,49 | 0,36 |
| 19 | 0,67 | 0,70 | 0,64 |
| 20 | 0,38 | 0,39 | 0,37 |
| 21 | 0,31 | 0,30 | 0,37 |
| 23 | 0,37 | 0,34 | 0,32 |
| 24 | 0,60 | 0,62 | 0,54 |
| 26 | 0,30 | 0,39 | 0,42 |
| 27 | 0,50 | 0,49 | 0,65 |
| 28 | 0,51 | 0,56 | 0,49 |
| 29 | 0,74 | 0,74 | 0,67 |
| 30 | 0,35 | 0,38 | 0,34 |
| 31 | 0,71 | 0,56 | 0,58 |
| 32 | 0,47 | 0,53 | 0,64 |
| 33 | 0,43 | 0,38 | 0,38 |
| 34 | 0,58 | 0,57 | 0,50 |
| 35 | 0,59 | 0,55 | 0,55 |
| 36 | 0,41 | 0,52 | 0,54 |
| 37 | 0,77 | 0,71 | 0,56 |
| 38 | 0,59 | 0,53 | 0,60 |
| Moyenne | 0,57 | 0,52 | 0,49 |
| n | 241 | 659 | 259 |
| ALPHA | 0,90 | 0,92 | 0,91 |

caractéristiques, on portera une attention particulière aux items les plus faibles, soit les items 5, 7, 11, 21, 23 et 30.

## COURBES CARACTÉRISTIQUES

L'étude des courbes caractéristiques aura pour but de vérifier la monotonie de chaque item et d'éliminer les items non monotones. La méthodologie utilisée sera la même qui fut utilisée pour l'analyse du questionnaire en basket-ball. La courbe caractéristique de chaque item a été tracée. Le tableau 4.5 présente la nature de la courbe caractéristique des items ayant les plus faibles corrélations item-total.

**Tableau 4.5** Courbe caractéristique des items ayant les plus faibles corrélations item-total (volley-ball).

| Items | Courbes caractéristiques |
|---|---|
| 5 | monotone |
| 7 | monotone |
| 11 | monotone |
| 21 | non monotone |
| 23 | monotone |
| 30 | monotone |

Suite à l'analyse des courbes caractéristiques, l'item 21 est jugé non pertinent à la mesure de la cohésion pour l'échantillon relatif au volley-ball. On constate donc que pour le volley-ball, seuls les items 8, 21 et 22 doivent être éliminés, alors que pour le basket-ball, les items 5, 8, 11, 21, 22 et 30 durent être éliminés. Toutefois, étant donné que l'on veut obtenir un questionnaire qui puisse s'appliquer à l'ensemble des sports collectifs, on doit tenter d'éliminer les mêmes items pour chaque sport analysé. On doit donc vérifier si le coefficient de fidélité (alpha) est suffisamment élevé pour permettre l'élimination des items 5, 8, 11, 21, 22 et 30, comme dans le cas du basket-ball. On note au tableau 4.4 que le coefficient alpha, indice de la consistance interne, est de 0,915 lorsque calculé à partir de 35 items (moins les items 8 et 22 seulement) et qu'il est de 0,914 lorsqu'il est calculé avec 31 items (en éliminant les items 5, 8, 11, 21, 22 et 30; on rappelle au lecteur que l'item 23 ne fait pas partie de l'échelle de mesure). Ainsi, on constate que la

variation du coefficient alpha est négligeable et qu'il n'y a pas réellement de désavantages à réduire le nombre d'items à 31.

## 3.2 HOCKEY

### ANALYSE DES ITEMS

À l'instar des échantillons en basket-ball et en volley-ball, on tentera d'identifier les items qui donnent au questionnaire une bonne consistance interne et ainsi en assurent l'unidimensionnalité. La discussion se limitera aussi aux corrélations item-total. Le tableau 4.4 permet de constater qu'en hockey, les items 5 et 11, avec des corrélations item-total de 0,14 et 0,20, ont des problèmes sérieux par rapport à leur relation avec l'ensemble des items. Ces items devront donc être éliminés du questionnaire pour le hockey.

### COURBES CARACTÉRISTIQUES

L'étude des courbes caractéristiques vise à vérifier la monotonie de chaque item et à éliminer les items non monotones. Le tableau 4.6 présente la nature de la courbe caractéristique des items ayant les plus faibles corrélations item-total.

On note que les items 5 et 11, qui ont déjà été éliminés à cause d'une mauvaise corrélation item-total, présentent des courbes caractéristiques plates, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence sur le score de l'item selon que les sujets ont un score plus ou moins élevé sur l'échelle totale. De tels items doivent évidemment être éliminés du questionnaire. L'item 21 est aussi éliminé car sa courbe caractéristique est non monotone, c'est-à-dire qu'un groupe ayant enregistré un score total plus élevé qu'un autre groupe, en moyenne, obtient un score moyen plus faible que cet autre groupe sur le score de l'item.

Les items 13, 18, 23, 30 et 33, malgré une corrélation item-total relativement peu élevée, possèdent des courbes caractéristiques monotones, donc pourront être gardés dans le questionnaire.

Relativement à l'échantillon en hockey, les items 5, 8, 11, 21 et 22 doivent être éliminés comparativement aux items 5, 8, 11, 21, 22 et 30 pour le basket-ball et aux items 8, 21 et 22 pour le volley-ball. Globalement, on constate que les trois échelles sont plutôt similaires. Toutefois, dans un but d'uniformisation, comme dans le cas de l'analyse en volley-ball, on vérifiera si le questionnaire, épuré des items se comportant mal pour au moins un des

**Tableau 4.6** Courbe caractéristique des items ayant les plus faibles corrélations item-total (hockey).

| Items | Courbes caractéristiques |
|---|---|
| 5 | plate |
| 11 | plate |
| 13 | monotone |
| 18 | monotone |
| 21 | non monotone |
| 23 | monotone |
| 30 | monotone |
| 33 | monotone |

échantillons, possède toujours une bonne consistance interne. Ainsi, le coefficient alpha a été calculé sur 31 items (élimination des items 5, 8, 11, 21, 22 et 30). Le coefficient alpha passe de 0,905, avec 35 items, à 0,908 avec 31 items. Cette variation est négligeable; ainsi on peut conclure que l'échelle finale pour l'échantillon en hockey est fidèle par rapport à la consistance interne.

## 3.3 DIFFÉRENCES ENTRE LES SPORTS

À la section précédente, on a démontré que les trois échelles de mesure correspondant aux échantillons de basket-ball, de volley-ball et de hockey étaient sensiblement équivalentes au niveau de la consistance interne. Toutefois, on peut vouloir faire une analyse plus sophistiquée de ces différentes échelles et se demander si, par rapport à chaque item, les différents échantillons se comportent de la même façon. Pour effectuer ce type d'analyse, on compare les corrélations item-total de chaque item sur les trois groupes étudiés. Afin d'établir s'il y a une différence significative entre les trois groupes de sujets, on vérifie à l'aide du test de Glass et Hopkins (1984) l'hypothèse nulle suivante: $r1 = r2 = r3$. Le tableau 4.7 présente les résultats relatifs aux items ayant enregistré la plus grande différence d'un échantillon à l'autre, c'est-à-dire une différence de 0,15 et plus sur les corrélations item-total. On constate que les items 3, 7, 9, 10 et 13 ont une différence significative entre les trois groupes de sujets. Toutefois, les items 3, 7, 9 et 10 sont à la limite de ne pas avoir de différence significative avec un

**Tableau 4.7** Comparaisons entre les corrélations item-total de basket-ball, volley-ball et hockey, selon la méthode de Glass et Hopkins.

| Items | Sports | r | Zr | n | $X^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | basket-ball | 0,59 | 0,68 | 243 | 10,55* |
| | volley-ball | 0,59 | 0,68 | 408 | |
| | hockey | 0,41 | 0,44 | 259 | |
| 7 | basket-ball | 0,32 | 0,33 | 243 | 10,10* |
| | volley-ball | 0,38 | 0,40 | 408 | |
| | hockey | 0,54 | 0,60 | 259 | |
| 9 | basket-ball | 0,35 | 0,36 | 243 | 10,14* |
| | volley-ball | 0,54 | 0,60 | 408 | |
| | hockey | 0,54 | 0,60 | 259 | |
| 10 | basket-ball | 0,38 | 0,40 | 243 | 7,66 |
| | volley-ball | 0,54 | 0,60 | 408 | |
| | hockey | 0,55 | 0,62 | 259 | |
| 13 | basket-ball | 0,53 | 0,59 | 243 | 18,80* |
| | volley-ball | 0,58 | 0,66 | 408 | |
| | hockey | 0,31 | 32,00 | 259 | |

seuil d'erreur de 1%, car le score de comparaison avec la distribution du $X^2$ (chi-carré), pour $p < 0,01$ et pour un degré de liberté (dl) de 2, est de 9,21. Ainsi, seul l'item 13 présente une différence sans équivoque. Malgré une différence significative entre les trois groupes pour ces items, on note (tableau 4.7) qu'aucune des corrélations item-total n'est vraiment faible, c'est-à-dire qu'aucune n'est inférieure à 0,30. Cette analyse justifie de garder ces items dans le questionnaire, et ce d'autant plus que la fidélité est bonne pour chacun des échantillons.

On peut donc conclure qu'en éliminant les items 5, 8, 11, 21, 22 et 30, le questionnaire est fidèle par rapport à la consistance interne, autant en basket-ball qu'en volley-ball et en hockey.

## 3.4 DISCUSSION

Le questionnaire final comprend 31 items; l'item 25 ne fait pas partie de l'échelle et les items 5, 8, 11, 21, 22 et 30 ont été éliminés. Le tableau 4.8 présente les corrélations item-total pour les échantillons en basket-ball, en volley-ball et en hockey, pour les filles et les garçons, ainsi que les r i-t pour l'ensemble des sujets (N = 910). On y retrouve aussi le coefficient alpha pour chacun des groupes. Suite aux différentes analyses de la fidélité, on peut conclure que le questionnaire est fidèle par rapport à la consistance interne et utilisable tant chez les garçons que chez les filles, et ce pour l'ensemble des sports collectifs (peut-être, exception faite, en football).

Les différentes analyses ont montré, que pour l'ensemble des échantillons, les coefficients alpha non seulement étaient équivalents mais en plus étaient élevés; ils dépassent tous 0,90. Un examen des corrélations inter-items montre qu'il n'y a aucune corrélation négative, ce qui renforce l'unidimensionnalité du test. De plus, parmi les corrélations inter-item, aucune ne dépasse 0,70 et seulement deux dépassent 0,60; ce qui démontre qu'il n'y a pas de redondance entre les items. Sur l'ensemble des sujets, il n'y a qu'une corrélation item-total inférieure à 0,40 (item 20: r 20-t = 0,39), ce qui doit être considéré comme excellent pour ce type d'échelle.

On peut donc conclure que chaque item appartient à un même concept et que le questionnaire possède une homogénéité certaine.

**Tableau 4.8** Échelle finale: corrélation item-total pour chaque item, pour chaque groupe et sur l'ensemble des sujets, ainsi que le coefficient alpha.

| Items | r i-t N | r i-t basket-ball | r i-t volley-ball | r i-t hockey | r i-t filles | r i-t garçons |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,61 | 0,62 | 0,59 | 0,64 | 0,61 | 0,59 |
| 2 | 0,52 | 0,46 | 0,53 | 0,57 | 0,50 | 0,55 |
| 3 | 0,54 | 0,59 | 0,60 | 0,41 | 0,58 | 0,50 |
| 4 | 0,66 | 0,75 | 0,66 | 0,61 | 0,71 | 0,62 |
| 5 | .. | .. | .. | .. | .. | .. |
| 6 | 0,43 | 0,40 | 0,41 | 0,48 | 0,42 | 0,42 |
| 7 | 0,41 | 0,32 | 0,39 | 0,53 | 0,40 | 0,42 |
| 9 | 0,50 | 0,37 | 0,54 | 0,54 | 0,52 | 0,48 |
| 10 | 0,51 | 0,42 | 0,55 | 0,55 | 0,54 | 0,49 |
| 11 | .. | .. | .. | .. | .. | .. |
| 12 | 0,58 | 0,60 | 0,59 | 0,59 | 0,58 | 0,59 |
| 13 | 0,46 | 0,49 | 0,55 | 0,28 | 0,47 | 0,48 |
| 14 | 0,65 | 0,60 | 0,67 | 0,64 | 0,64 | 0,67 |
| 15 | 0,55 | 0,55 | 0,54 | 0,57 | 0,59 | 0,50 |
| 16 | 0,42 | 0,42 | 0,41 | 0,45 | 0,42 | 0,42 |
| 17 | 0,60 | 0,59 | 0,59 | 0,61 | 0,61 | 0,57 |
| 18 | 0,43 | 0,47 | 0,47 | 0,35 | 0,46 | 0,40 |
| 19 | 0,69 | 0,70 | 0,70 | 0,64 | 0,72 | 0,64 |
| 20 | 0,39 | 0,40 | 0,40 | 0,37 | 0,38 | 0,40 |
| 21 | .. | .. | .. | .. | .. | .. |
| 23 | 0,33 | 0,35 | 0,34 | 0,33 | 0,36 | 0,31 |
| 24 | 0,59 | 0,59 | 0,62 | 0,55 | 0,61 | 0,56 |
| 26 | 0,38 | 0,32 | 0,40 | 0,42 | 0,40 | 0,35 |
| 27 | 0,54 | 0,52 | 0,49 | 0,65 | 0,54 | 0,54 |
| 28 | 0,53 | 0,51 | 0,57 | 0,49 | 0,55 | 0,52 |
| 29 | 0,72 | 0,74 | 0,74 | 0,67 | 0,77 | 0,67 |
| 30 | .. | .. | .. | .. | .. | .. |
| 31 | 0,60 | 0,70 | 0,57 | 0,58 | 0,64 | 0,53 |
| 32 | 0,56 | 0,43 | 0,55 | 0,63 | 0,57 | 0,53 |
| 33 | 0,40 | 0,44 | 0,38 | 0,39 | 0,46 | 0,31 |
| 34 | 0,54 | 0,57 | 0,58 | 0,50 | 0,54 | 0,55 |
| 35 | 0,56 | 0,59 | 0,56 | 0,56 | 0,55 | 0,57 |
| 36 | 0,51 | 0,43 | 0,53 | 0,54 | 0,51 | 0,50 |
| 37 | 0,69 | 0,77 | 0,71 | 0,55 | 0,74 | 0,60 |
| 38 | 0,57 | 0,50 | 0,56 | 0,61 | 0,53 | 0,61 |
| Moyenne | 0,53 | 0,52 | 0,54 | 0,53 | 0,55 | 0,51 |
| n | 910 | 283 | 408 | 259 | 517 | 401 |
| ALPHA | 0,91 | 0,91 | 0,91 | 0,91 | 0,92 | 0,90 |

# CHAPITRE 5

# VALIDITÉ

De nombreux auteurs ont écrit sur les méthodes de validation d'un instrument de mesure. De Landsheere (1979), par exemple, en présente sommairement une quinzaine. Cependant, on peut dire que les spécialistes considèrent trois principaux types de validation (Kerlinger, 1973; Cronbach et Meehl, 1955): validation de contenu, validation de critère, validation de concept.

Cronbach et Meehl (1955) proposèrent quatre modes de validation: prédictive, concomitante, de contenu et de concept. Cependant, ils ajoutèrent que l'on pouvait traiter ensemble les deux premières. L'utilisation des trois principaux types de validation (de contenu, de critère et de concept) a été pratiquement standardisée par la publication de *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals* (American Psychological Association, 1966).

Dans la présente recherche, on considérera seulement la validité de contenu et la validité de concept. La validité de critère ne pouvait pas être utilisée puisque la cohésion ne peut être mesurée de façon absolue par un critère unique.

La validité de contenu sera analysée d'abord par l'étude de la concordance entre le questionnaire et le modèle d'analyse de la cohésion utilisé pour son élaboration, puis on comparera les différentes parties du questionnaire relatives à la nature de la cohésion. Finalement, on présentera des analyses factorielles qui éclaireront sur la composition globale du questionnaire et sur les différents facteurs qu'il est possible de faire ressortir.

La validité de concept sera basée sur une méthode hypothético-déductive. Cette approche consiste à comparer le résultat du questionnaire avec d'autres techniques de mesure de la cohésion et avec d'autres concepts qui sont en relation avec la cohésion. Ainsi, une série d'hypothèses seront testées afin de vérifier le degré de relation entre la cohésion et d'autres variables.

## 1. VALIDITÉ DE CONTENU

### CONCORDANCE ENTRE LE QUESTIONNAIRE ET LE MODÈLE

Tel que décrit au chapitre 3 (*Méthodologie*), un certain nombre d'étapes ont été suivies afin d'assurer au questionnaire une bonne validité de contenu et une bonne validité de concept dès le début de son élaboration.

**Rappelons au lecteur les principales opérations visant à assurer la validité de contenu.**

- **La rédaction des items a été réalisée à l'aide d'un comité d'experts.**
- **La formulation des items a été faite à partir d'un cadre théorique précis, défini de façon exhaustive et bien connu de tous les membres du comité d'experts. Le modèle d'analyse de la cohésion était celui de Lasnier (1980, 1983).**
- **Une révision finale a été faite par les membres du comité d'experts afin de s'assurer que les items retenus étaient conformes au cadre théorique.**

## RELATIONS ENTRE LES PARTIES DU QUESTIONNAIRE

Afin de mieux analyser globalement la validité de contenu et la validité de concept du test, on présentera des comparaisons entre les parties du questionnaire qui correspondent à différents aspects du concept mesuré, tel que décrit dans le modèle d'analyse de la cohésion. En somme, il s'agit non pas d'appliquer la méthode des moitiés («split-half»), mais plutôt que de chercher à comparer des parties équivalentes, on cherche à démontrer que les différentes parties du questionnaire (ou du modèle) sont suffisamment reliées entre elles pour que l'on puisse affirmer que ces différents aspects font partie du même concept.

Cette méthodologie a permis non seulement de vérifier la fidélité et la validité du test, mais aussi d'une certaine manière, de faire une validation de concept et de contenu du modèle utilisé pour bâtir le cadre théorique (modèle de Lasnier). En effet, si l'on démontre que ces différentes parties sont reliées entre elles, cela établira que le modèle que l'on a utilisé pour analyser la cohésion était valide au niveau du contenu. Le tableau 5.1 présente les comparaisons des différentes moitiés du questionnaire, séparé selon le cadre théorique. Ces statistiques sont calculées à partir de l'échelle finale (31 items) et avec l'échantillon utilisé lors de l'analyse de la fidélité (N = 910).

Les comparaisons entre les différentes moitiés révèlent une assez forte concordance. En effet, que l'on analyse le test en comparant les jugements sur le groupe versus les jugements sur soi envers le groupe ($r = 0,75$), ou encore du point de vue de l'attraction interpersonnelle versus l'attraction envers le groupe ($r = 0,68$), on se rend compte que les corrélations sont toutes élevées et qu'il n'y a pas une différence signifiante entre elles. De plus, les

**Tableau 5.1** **Comparaisons entre trois partitions du questionnaire au moyen de la r moitié-moitié et du alpha (N = 910).**

| Statistiques | Jugement sur groupe vs sur soi | Attraction interpersonnelle vs pour groupe | Hasard moitié 1 vs moitié 2 |
|---|---|---|---|
| r moitié-moitié | 0,75 | 0,68 | 0,84 |
| sign. | p < ,0001 | p < ,0001 | p < ,0001 |
| alpha (partie) | groupe = 0,84<br>soi = 0,85 | interp. = 0,85<br>groupe = 0,86 | moitié 1 = 0,82<br>moitié 2 = 0,85 |
| alpha (quest.) | | 0,91 | |

coefficients alpha sont très peu différents. D'une part, la corrélation entre les items portant sur un jugement relatif au groupe et les items portant sur un jugement relatif à soi fut de 0,75. Ces deux ensembles d'items possèdent donc 56% de variance commune. D'autre part, la corrélation entre les items relatifs à l'attraction envers le groupe et les items relatifs à l'attraction interpersonnelle fut de 0,68. Cette fois, la variance commune fut de 46%. Dans ce dernier cas, la corrélation est légèrement moins élevée. Bien qu'elle soit acceptable et fortement significative ($p < 0,0001$), il semble que l'analyse du questionnaire et du modèle sous l'aspect de l'attraction introduise un léger biais. Ceci porte à croire que la perception de l'attraction interpersonnelle soit quelque peu différente de l'attraction envers le groupe. Toutefois, ce biais est mineur puisque le coefficient alpha du questionnaire en entier demeure très élevé (0,91).

Afin de se donner un critère de référence pour évaluer ces corrélations et ces coefficients alpha, une séparation des moitiés a été faite au hasard en utilisant une table de chiffres générés aléatoirement (Fleiss, 1973). Ainsi, on constate au tableau 5.1 qu'en comparant deux moitiés formées au hasard, donc sans biais, on arrive pratiquement au même résultat que si on compare deux moitiés formées sur une base logique et cohérente avec le cadre théorique qui a servi à l'élaboration du questionnaire. De plus, il est à remarquer que les résultats sont stables d'une expérimentation à l'autre. En effet, il appert que les résultats de l'analyse de l'équivalence des parties sont

sensiblement les mêmes que ceux obtenus lors d'une recherche antérieure, avec des joueurs de basket-ball (n = 301). Le tableau 5.2 présente les résultats de cette recherche. On constate dans le tableau 5.2 que non seulement les corrélations entre les différentes moitiés sont très semblables, mais que les coefficients alpha sont aussi pratiquement identiques.

On peut donc conclure que non seulement le questionnaire a une forte consistance interne, mais aussi qu'il est cohérent avec son cadre théorique.

**Tableau 5.2** Comparaisons entre trois partitions du questionnaire au moyen de la r moitié-moitié et du alpha (n = 301).

| Statistiques | Jugement sur groupe vs sur soi | Attraction interpersonnelle vs pour groupe | Hasard moitié 1 vs moitié 2 |
|---|---|---|---|
| r moitié-moitié | 0,76 | 0,75 | 0,84 |
| sign | p < ,001 | p < ,001 | p < ,001 |
| alpha (partie) | groupe = 0,87<br>soi = 0,89 | interp. = 0,87<br>groupe = 0,87 | moitié 1 = 0,87<br>moitié 2 = 0,84 |
| alpha (quest.) | | 0,92 | |

Toutefois, si on se réfère à l'analyse des items déjà présentée, on doit remettre en cause certains déterminants du modèle d'analyse de la cohésion. En effet, l'exclusion de six items porte à croire que les facteurs suivants ne devraient pas être considérés comme des causes de la cohésion, ou du moins, comme des causes constantes:

- la dimension du groupe;
- la nature de l'activité;
- la motivation et la satisfaction relatives à la performance individuelle;
- la motivation relative à la performance collective.

Cette analyse de contenu du questionnaire et du modèle permettra de formuler des recommandations afin de corriger le modèle d'analyse de Lasnier et ainsi lui assurer une meilleure validité de contenu et de concept.

## ANALYSE FACTORIELLE

Dans la présente recherche, il est important de situer le lecteur par rapport à l'analyse factorielle. D'abord, on rappelle que l'utilisation de l'analyse factorielle comporte une bonne part d'arbitraire de la part du chercheur. En effet, il doit d'abord choisir la méthode d'extraction des facteurs (avant rotation), puis s'il y a lieu, il doit sélectionner la méthode de rotation afin de créer de nouveaux facteurs visant à mieux distinguer les différents aspects d'un concept ou à regrouper des variables selon certains facteurs communs.

De plus, dans la présente étude, on notera que l'analyse factorielle ne contribue aucunement à l'élaboration du questionnaire, comme certains chercheurs l'utilisent occasionnellement. La sélection des items a été réalisée à partir du cadre théorique et de l'analyse classique des items plutôt qu'en s'appuyant sur un rationnel purement mathématique. Ainsi, l'analyse factorielle est utilisée a posteriori, comme analyse confirmatoire et afin de mieux comprendre certains aspects du concept étudié (la cohésion) et de détecter certains biais qui auraient pu s'introduire dans l'élaboration du questionnaire. Comme pour les analyses présentées à la section précédente, les calculs ont été effectués à partir de l'échelle finale (31 items) et avec le même échantillon utilisé lors de l'analyse de la fidélité (N = 910), c'est-à-dire composé de garçons et de filles jouant au basket-ball, au volley-ball et au hockey. Une analyse exploratoire a été effectuée en considérant séparément les garçons et les filles. Il serait trop long de présenter en détail les résultats. En résumé, on peut dire que l'importance des facteurs extraits, leur composition et les corrélations entre eux étaient très semblables.

La méthode d'extraction des facteurs qui fut retenue est celle des composantes principales. Tel que recommandé par Tatsuoka (1971), seuls les facteurs ayant une racine latente supérieure à 1 furent retenus pour fin d'analyse. Le tableau 5.3 présente la racine latente et le pourcentage de variance expliqué par chacun des six facteurs extraits. Les coefficients de saturation seront présentés seulement après la rotation afin de ne pas allonger indûment le texte. Au tableau 5.3, on constate que le facteur 1 se démarque des autres facteurs par son importance. En effet, il explique 29,6% de la variance, alors que le second en importance n'explique que 6,8%. Ce résultat était prévisible, car la forte homogénéité du questionnaire démontrée par des corrélations item-total élevées et un coefficient alpha très élevé, ne pouvait que faire ressortir un facteur dominant. Par rapport au facteur 1, les coefficients de saturation des 31 items sont tous plus élevés que 0,25 et seul l'item 23 présente un coefficient de saturation inférieur à 0,35

**Tableau 5.3** **Racine latente et % de variance expliqué des principaux facteurs.**

| Facteurs | Racines latentes | % de variance |
|---|---|---|
| 1 | 9,15 | 29,6 |
| 2 | 2,12 | 6,8 |
| 3 | 1,76 | 5,6 |
| 4 | 1,43 | 4,6 |
| 5 | 1,17 | 3,8 |
| 6 | 1,08 | 3,5 |

(=0,29). Cette analyse factorielle montre donc que le questionnaire possède un facteur dominant.

Une fois que l'on a établi qu'il y a un facteur dominant, on peut désirer faire ressortir des sous-facteurs afin de mieux expliquer les différents aspects du concept analysé (Harman, 1976). La technique utilisée pour atteindre cet objectif consiste à effectuer une rotation des axes établis lors de l'extraction des facteurs. Le chercheur qui désire effectuer cette opération a le choix parmi plusieurs méthodes de rotation. Dans la présente recherche, la solution retenue est la «equamax». Cette technique permet d'allouer une variance égale à tous les facteurs.

Lorsqu'on fait une rotation en analyse factorielle, il est pertinent d'effectuer le test de Bartlett (test de sphéricité) (Laforge, 1981) afin de savoir si on doit ou non procéder à une rotation des axes principaux; en somme, on veut savoir s'il y a une différence significative entre les racines latentes des facteurs avant et après la rotation des axes. Dans le présent cas, le test de Bartlett nous donne un $X^2$ (chi-carré) à un niveau de signification (p) de 0,0001 (dl = 495). On peut donc conclure que le test est significatif et qu'il est pertinent de procéder à la rotation. Par la suite, le chercheur doit décider s'il choisira une rotation orthogonale ou oblique, c'est-à-dire s'il produira des facteurs corrélés ou non corrélés. Dans la présente étude, étant donné que selon le cadre théorique et selon l'analyse de la fidélité, on croit que les facteurs sont corrélés entre eux, il est logique de sélectionner une rotation oblique (Nunnally, 1978). Une autre façon de prendre une décision sur le type de rotation consiste à considérer l'indice de complexité de chaque item (Harman, 1977). La solution qui donne des indices qui sont près de 1, constitue la solution la plus adéquate pour faire ressortir des sous-facteurs.

Dans le présent cas, la moyenne des indices pour la solution orthogonale est de 2,13 tandis que la moyenne pour la solution oblique est de 1,76. Ainsi, cette seconde méthode conduit à la même décision, c'est-à-dire une solution oblique. (Une analyse exploratoire a permis de constater qu'une rotation orthogonale, bien que produisant des coefficients de saturation différents, regroupait les items de la même façon par rapport aux six facteurs).

Le tableau 5.4 présente les coefficients de saturation de chaque item pour chacun des facteurs, selon une rotation oblique, effectuée par la méthode «orthotran», à partir d'une première rotation orthogonale. Ces coefficients sont produits à partir de la «reference structure solution» (et non la «primary pattern solution»), ainsi ils représentent la corrélation entre l'item et le facteur (les chiffres en caractère gras indiquent avec quel facteur l'item est associé). Tous les items ont été associés à un facteur, car un seul item (24) présente un coefficient de saturation inférieur à 0,30.

Le facteur 1 (5 items) a été libellé sous le titre de «qualité de la tâche». Il concerne les items relatifs à la qualité du travail, les objectifs d'équipe, le perfectionnement et les chances de succès.

Le facteur 2 (8 items), même s'il comprend plusieurs items, est assez évident. Il concerne les «comportements des joueurs en général». Il comprend les comportements suivants: se parlent pas assez, trop d'influence de certains joueurs, forment des clans, la reconnaissance des autres, s'encouragent, entretiennent de bonnes relations, et trouvent qu'il y a des joueurs nuisibles.

Le facteur 3 (4 items) est très facile à identifier. Il regroupe les quatre items se rapportant à l'entraîneur (ou au capitaine pour les niveaux classe et intramural). On note ici que l'analyse factorielle a été particulièrement efficace pour regrouper des items qui avaient en commun un déterminant de la cohésion.

Le facteur 4 (6 items) a été nommé «lien affectif». Il concerne la fierté, le sentiment d'importance, l'amitié, le plaisir, le désir de demeurer dans le groupe et le sentiment de bien-être.

Le facteur 5 (4 items) se rapporte aux «caractéristiques personnelles des joueurs». Il est relatif à la similitude des personnalités, à la similitude des objectifs personnels, à la similitude des comportements et à la possibilité d'épanouissement personnel. Ici aussi l'analyse factorielle fut passablement efficace à faire ressortir un déterminant du modèle d'analyse de la cohésion (caractéristiques personnelles).

**Tableau 5.4** Coefficient de saturation («reference structure solution») pour chaque item en fonction des six facteurs.

| Items | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0,59** | 0,14 | 0,04 | -0,03 | 0,04 | -0,02 |
| 2 | **0,47** | -0,07 | 0,01 | 0,12 | 0,01 | 0,12 |
| 3 | 0,17 | **0,40** | -0,09 | 0,08 | 0,09 | -0,02 |
| 4 | 0,36 | 0,07 | 0,11 | **0,39** | -0,02 | -0,09 |
| 6 | 0,00 | -0,01 | **0,59** | -0,06 | 0,07 | 0,00 |
| 7 | 0,12 | 0,04 | 0,22 | -0,26 | -0,03 | **0,53** |
| 9 | -0,04 | **0,43** | 0,14 | -0,10 | -0,02 | 0,25 |
| 10 | -0,07 | **0,55** | -0,06 | -0,10 | 0,15 | 0,17 |
| 12 | 0,16 | -0,10 | 0,08 | **0,52** | -0,09 | 0,19 |
| 13 | -0,18 | 0,01 | -0,12 | **0,68** | 0,10 | 0,10 |
| 14 | 0,11 | **0,44** | 0,02 | 0,16 | -0,03 | 0,11 |
| 15 | -0,12 | **0,55** | 0,14 | 0,18 | 0,05 | -0,14 |
| 16 | -0,08 | 0,01 | **0,43** | 0,02 | -0,17 | 0,41 |
| 17 | 0,34 | **0,40** | 0,00 | -0,13 | 0,03 | 0,07 |
| 18 | 0,15 | -0,14 | 0,04 | 0,27 | -0,05 | **0,34** |
| 19 | 0,01 | **0,46** | -0,05 | 0,28 | 0,12 | 0,03 |
| 20 | -0,11 | -0,02 | 0,05 | -0,03 | **0,74** | -0,10 |
| 23 | -0,06 | -0,03 | -0,15 | 0,13 | 0,00 | **0,55** |
| 24 | 0,11 | 0,05 | 0,21 | 0,06 | **0,22** | 0,15 |
| 26 | -0,13 | -0,06 | **0,75** | 0,00 | 0,12 | -0,09 |
| 27 | 0,10 | 0,10 | **0,52** | 0,07 | -0,10 | 0,04 |
| 28 | 0,27 | -0,10 | -0,03 | 0,01 | **0,46** | 0,10 |
| 29 | 0,23 | 0,07 | 0,11 | **0,37** | 0,08 | 0,06 |
| 31 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | **0,61** | 0,02 | -0,11 |
| 32 | 0,00 | **0,62** | 0,13 | -0,04 | 0,03 | -0,07 |
| 33 | -0,19 | 0,00 | 0,00 | -0,01 | 0,34 | **0,48** |
| 34 | **0,34** | -0,20 | 0,23 | 0,21 | 0,11 | 0,01 |
| 35 | **0,59** | -0,02 | 0,01 | 0,05 | 0,09 | -0,05 |
| 36 | 0,06 | 0,04 | 0,00 | -0,04 | **0,61** | 0,00 |
| 37 | -0,01 | 0,18 | -0,01 | **0,46** | 0,20 | 0,07 |
| 38 | **0,65** | 0,12 | -0,04 | -0,08 | 0,03 | 0,02 |

Le facteur 6 (4 items), pour sa part, est beaucoup moins clair que les autres facteurs. Il regroupe deux items relatifs à la tâche (performance individuelle et satisfaction de la tâche désignée) et deux items relatifs au sentiment d'appartenance (membre à part entière et rejet). Il est difficile de trouver une explication logique à cette association. Ainsi, le facteur 6 n'aide pas vraiment à mieux comprendre le concept étudié.

D'une part, l'analyse factorielle, avec l'extraction des facteurs initiaux, a permis de faire ressortir un facteur dominant. D'autre part, avec la rotation oblique visant à créer de nouveaux facteurs corrélés, l'analyse factorielle a permis d'identifier certains aspects de la cohésion et de voir certaines associations d'items qui n'étaient pas évidentes a priori.

On notera au tableau 5.5 que les facteurs sont moyennement corrélés entre eux. Les corrélations varient de 0,25 à 0,45. Ces corrélations sont inférieures aux corrélations entre les parties du questionnaire reliées au modèle d'analyse de la cohésion (attraction interpersonnelle versus attraction envers le groupe). Toutefois, ce résultat est normal étant donné que les facteurs créés par l'analyse factorielle regroupent moins d'items.

**Tableau 5.5** Corrélations entre les six facteurs issus de la rotation oblique.

| | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 | Facteur 4 | Facteur 5 | Facteur 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Facteur 1 | 1 | | | | | |
| Facteur 2 | 0,33 | 1 | | | | |
| Facteur 3 | 0,31 | 0,32 | 1 | | | |
| Facteur 4 | 0,45 | 0,29 | 0,29 | 1 | | |
| Facteur 5 | 0,32 | 0,41 | 0,25 | 0,33 | 1 | |
| Facteur 6 | 0,26 | 0,31 | 0,34 | 0,31 | 0,27 | 1 |

Finalement, on constate au tableau 5.6 que les facteurs ont une importance passablement équivalente. En effet, le pourcentage de variance expliqué varie de 12% à 21%. Les facteurs 1 et 2 semblent légèrement plus importants. Si on fait le lien avec l'analyse classique des items, on note effectivement que plusieurs items ayant une corrélation item-total élevée se retrouvent associés aux facteurs 1 et 2.

**Tableau 5.6** **Pourcentage de variance expliqué par chacun des facteurs (rotation oblique).**

| Facteurs | % de variance |
|---|---|
| Facteur 1 | 20,8 |
| Facteur 2 | 20,1 |
| Facteur 3 | 17,4 |
| Facteur 4 | 11,9 |
| Facteur 5 | 13,4 |
| Facteur 6 | 16,1 |

## 2. VALIDITÉ DE CONCEPT

Lorsque la fidélité fut analysée, on a dit que le questionnaire permettait de mesurer un seul et même concept. En effet, le coefficient alpha très élevé et l'analyse des items montrent que les items sont bien reliés à un seul et même concept. Cette démonstration est nécessaire mais non complète. En effet, il reste à établir que le concept mesuré par le questionnaire est bel et bien celui que l'on voulait mesurer, c'est-à-dire la cohésion. Évidemment, la validation de contenu que l'on vient de présenter porte fortement à croire que le concept mesuré est bien la cohésion dans les équipes sportives. Cependant, il fut jugé indispensable de pousser plus loin la démonstration de cette affirmation.

Afin d'effectuer la validation de concept du présent instrument de mesure, on a utilisé une méthode hypothético-déductive. Cette approche consiste à comparer le résultat du questionnaire avec d'autres techniques de mesure de la cohésion, et avec d'autres concepts qui sont en relation avec la cohésion et ce, à différents degrés. Dans le présent cas, il s'agit de vérifier l'hypothèse de base suivante: «si le questionnaire mesure bien la cohésion, il sera en corrélation positive avec d'autres méthodes de mesure de la cohésion».

La stratégie de validation utilisée s'inspire de plusieurs auteurs. Cronbach et Meehl (1955) ont souligné la nécessité de donner une grande importance à la validité de concept lorsqu'on ne peut utiliser la validité de critère, comme par exemple dans le domaine de la personnalité ou d'autres variables affectives. Suite à leurs recommandations, ils ont proposé quelques

techniques, telles: comparer les résultats de groupes différents, faire une analyse factorielle, analyser les changements dans les résultats suite à un traitement donné.

Campbell et Fiske (1959) avaient introduit la notion de validité convergente - discriminante pour l'évaluation de questionnaires de personnalité ou de d'autres variables affectives. Il s'agit de prédire le degré de relation positive (convergence), ou une relation nulle ou négative (divergence) qu'a un concept avec d'autres concepts, et ensuite de vérifier les hypothèses énoncées.

La notion de validation de concept est très reconnue, mais souvent on ne l'utilise pas suffisamment tôt lors de l'élaboration d'un instrument (Jackson, 1971). Ainsi, certains auteurs considèrent que l'analyse de la validité de concept intervient souvent trop tard dans le processus de validation, et qu'il y aurait avantage à tenir compte de la validité de concept dès la formulation des items d'un questionnaire tout en s'appuyant sur un cadre théorique bien élaboré.

Une seconde lacune dans l'utilisation de la validation de concept apparaît suite à une brève revue de la littérature. Lorsqu'un chercheur analyse la validité convergente-discriminante, il définit généralement de façon exhaustive le concept relatif au questionnaire élaboré, mais très souvent, les concepts qui servent de comparaison sont négligés, c'est-à-dire mal définis et mal mesurés. Il serait sans doute avantageux de formuler moins d'hypothèses en vue de comparer les différents concepts et de centrer les efforts sur la définition et la mesure de tous les concepts concernés.

L'approche utilisée dans la présente recherche s'apparente beaucoup de la méthode proposée par Burwen et Campbell (1957), c'est-à-dire qu'avant de tenter d'étudier les rapports entre un concept donné et d'autres concepts, on doit d'abord chercher à comparer notre mesure à différentes méthodes de mesure du même concept. Une fois qu'on a observé des relations positives avec ces différentes méthodes de mesure, on peut passer à l'étape suivante, c'est-à-dire comparer le concept analysé à d'autres concepts et prédire le degré de relation pour chacune des comparaisons.

Selon Selltiz, Wrightsman et Cook (1977), les évidences de cette nature sont cumulatives. Des corrélations légèrement positives avec une série de variables ou de méthodes de mesure sont plus convaincantes qu'une corrélation très forte avec une seule autre variable. En effet, la probabilité de

la présence d'une erreur commune à toutes les expériences est peu plausible et diminue en fonction du nombre et de la diversité des comparaisons.

À la suite de ces considérations, un certain nombre d'expériences ont été réalisées afin de pouvoir vérifier des hypothèses qui permettent d'analyser la validité de concept du présent questionnaire.

## EXPÉRIENCE 1

Une première expérience a été effectuée afin de mettre en évidence la validité de concept du présent questionnaire. Cette expérience consiste à mettre en relation deux méthodes de mesure de la cohésion. La première a été faite par le questionnaire, la seconde par le système d'observation de la cohésion dans les équipes sportives élaboré par Jolicoeur (1986).

Il est rappelé au lecteur que le système d'observation de Jolicoeur, basé sur l'observation des comportements cohésifs, est plutôt situationnel tandis que le questionnaire vise la mesure de la cohésion perçue sur un certain laps de temps.

### Hypothèse 1

La mesure de la cohésion par le questionnaire aura une corrélation élevée avec la mesure de la cohésion par le système d'observation de la cohésion de Jolicoeur.

### Sujets et équipes

La présente expérience porte sur la comparaison des scores des équipes et non sur les scores des sujets. Ainsi, pour le questionnaire, le score d'une équipe était donné par la moyenne de l'ensemble des joueurs de cette équipe; et pour le système d'observation, le score d'une équipe était obtenu par l'addition de tous les comportements cohésifs de l'équipe observés au cours d'une séance.

Les deux différentes mesures de la cohésion ont été réalisées sur quatre équipes de basket-ball d'une ligue féminine intramurale évoluant au niveau universitaire (Université Laval). Ces quatre équipes font partie d'une ligue dont chaque équipe compétitionne dans un tournoi à la ronde, à raison d'une fois par semaine, durant une session scolaire. Chaque joute comprend

deux demies de 20 minutes. Une équipe peut avoir entre six et neuf joueurs. La même expérience a été répétée avec des joueurs de basket-ball collégiaux, au niveau d'une classe regroupant trois équipes stables, compétitionnant à la ronde, à raison d'une fois par semaine, durant une session.

**Mesure de la cohésion**

Les deux mesures de la cohésion ont été réalisées simultanément, c'est-à-dire lors d'une même joute. Lorsque la cohésion était mesurée par le système d'observation lors d'une joute, immédiatement après cette joute les joueurs répondaient au questionnaire visant la mesure de la cohésion. Les mesures ont été faites dans le dernier tiers de la saison.

Tel que décrit dans les directives pour l'utilisation du système d'observation de la cohésion, la cohésion est mesurée par l'addition des comportements cohésifs (quatre catégories de comportements). Les séances d'observation consistaient en quatre périodes de cinq minutes chacune, c'est-à-dire les cinq premières et les cinq dernières minutes de chaque demie, donc un total de 20 minutes.

Les analystes étaient des professeurs d'éducation physique au collégial qui avaient suivi une session d'entraînement théorique et des séances d'entraînement pratique. Lors de l'entraînement des analystes, les corrélations entre leurs observations ont varié entre 0,52 et 0,99. Une seule corrélation a été inférieure à 0,80. La moyenne des corrélations fut de 0,96 (la moyenne a été calculée après transformation des r en Zr de Fisher). Un coefficient de fidélité interobservateurs de 0,80 et plus est considéré comme acceptable en recherche (Rife, 1979).

Étant donné que la fidélité interanalystes lors des entraînements s'est avérée très élevée, on a utilisé un seul codeur par équipe. On tirait au hasard (méthode pile ou face) afin d'assigner un des deux codeurs à une équipe. Les codeurs étaient placés au centre du gymnase et du même côté que le banc des joueurs afin de pouvoir bien entendre les communications sur le banc.

**Résultats**

Les corrélations de rangs (Kendall) entre les deux instruments de mesure de la cohésion ont été de -0,66 ($p = 0,17$) pour le niveau intramural et de -0,33 ($p = 0,6$) pour le niveau classe. Le tableau 5.7 présente les scores des

équipes sur les deux instruments de mesure pour le niveau intramural et le tableau 5.8 présente les scores pour le niveau classe. On note que dans les deux expérimentations, les corrélations sont négatives et faibles. On a utilisé une corrélation de rang car avec un nombre de sujets aussi petit (n = 4 et n = 3), il est plus prudent d'utiliser un test non paramétrique. Dans le présent cas, on a préféré la r de Kendall à la r de Spearman parce que c'est celle qui se rapprochait le plus de la r de Pearson (test paramétrique).

En ce qui concerne la mesure de la cohésion par le questionnaire, il convient d'analyser la distribution des scores de chaque équipe puisque la cohésion a été estimée à partir de la moyenne.

Tel qu'il fut expliqué dans la note sur la mesure de la cohésion d'une équipe par sa moyenne, il est nécessaire d'établir que la moyenne représente la situation réelle de l'équipe et non une situation artificielle causée par des joueurs s'éloignant trop de la moyenne. L'analyse du nombre de joueurs s'éloignant à plus de -2 et +2 écarts types montre qu'il n'y a pas de joueurs extrêmes (très cohésif ou très non cohésif) dans aucune équipe, sauf dans une des équipes intramurales (les BPC). Dans toutes les équipes, le nombre des joueurs inférieurs à un écart type et supérieurs à un écart type montre que ces équipes sont équilibrées par rapport aux joueurs fortement cohésifs ou non cohésifs. En effet, toutes les équipes ont aucun ou un seul joueur inférieur et supérieur à un écart type. Toutefois, au niveau intramural, deux équipes (les BPC et les Cardiaques) présentent des écarts types très élevés. On peut donc présumer que pour ces équipes, la mesure de la cohésion par la moyenne risque d'être un mauvais estimateur.

**Discussion**

L'hypothèse 1 prédisait une relation élevée entre les deux instruments de mesure. Cependant, les corrélations enregistrées sont non seulement relativement faibles, mais en plus elles sont négatives.

Étant donné qu'antérieurement une même expérience menée sur des équipes de basket-ball masculines a conduit à une corrélation de 0,80 et significative à un seuil d'erreur de 0,10 (Lasnier, 1986), on doit chercher une explication à ces résultats surprenants. Un premier indice semble être la nature de l'écart type. En effet, dans le cas du niveau classe, l'équipe qui présente les résultats les plus inversés (l'équipe des Smurfs), c'est-à-dire passant du rang 3 pour le questionnaire au rang 1 pour l'observation avec le système de Jolicoeur, est l'équipe qui possède un écart type nettement supérieur aux autres équipes (S = 19,9).

**Tableau 5.7** **Scores des équipes intramurales sur les deux instruments de mesure.**

| ÉQUIPES | MESURES DE LA COHÉSION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Questionnaire | | | Système d'observation | |
| | moyenne | écart type | rang | score | rang |
| Cardiaques | 148,1 | 20,8 | 4 | 100 | 1 |
| Mille-feuilles | 163,0 | 4,6 | 1 | 74 | 4 |
| BPC | 150,9 | 30,5 | 3 | 75 | 3 |
| Bubs | 159,9 | 12,0 | 2 | 77 | 2 |
| r (Kendall) | | | -0,66 | | |

**Tableau 5.8** Scores des équipes (classe) sur les deux instruments de mesure.

| ÉQUIPES | MESURES DE LA COHÉSION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Questionnaire | | | Système d'observation | |
| | moyenne | écart type | rang | score | rang |
| Red Lobster | 154,0 | 14,2 | 2 | 32 | 3 |
| Smurfs | 127,4 | 19,9 | 3 | 52 | 1 |
| Concombres | 161,0 | 10,8 | 1 | 51 | 2 |
| r (Kendall) | | | -0,33 | | |

La moyenne de cette équipe est donc contestable comme estimateur de la cohésion. Évidemment, avec un n aussi petit (3), une seule erreur d'estimation influence très fortement la corrélation.

Au niveau intramural, la corrélation de -0,66 est très surprenante. On note que deux équipes conservent le même rang (BPC et Concombres) et que les deux autres équipes sont complètement inversées, passant du rang 4 à 1 et

1 à 4. Ici, l'écart type élevé (20,8) pour les Cardiaques peut causer un biais dans l'estimation de la mesure par le questionnaire, mais l'équipe des Mille-feuilles a une erreur de mesure très faible avec un écart type de 4,6.

Suite à ces deux expériences sur des équipes féminines, comparativement aux résultats obtenus avec des garçons, on peut émettre l'hypothèse que la cohésion mesurée par un questionnaire semble valable tant chez les filles que chez les garçons, mais que la manifestation des comportements cohésifs se ferait différemment selon le sexe. Les comportements des filles semblent moins reliés au degré de cohésion que les comportements des garçons, les corrélations mesurées avec des équipes féminines sont nettement inférieures à celles enregistrées chez les garçons. Un autre argument qui peut supporter cette hypothèse est la nature de chacun des instruments. Comme il a déjà été cité dans le texte, on doit tenir compte dans l'interprétation des résultats que le questionnaire de Lasnier mesure la cohésion manifestée sur un long laps de temps, tandis que la grille d'observation de Jolicoeur effectue une mesure très situationnelle.

## EXPÉRIENCE 2

Afin d'établir que le questionnaire élaboré dans la présente recherche mesure bien la cohésion dans les équipes sportives, c'est-à-dire qu'il possède une bonne validité de concept, une seconde expérience a été menée afin de vérifier une autre hypothèse. Il s'agissait de comparer les résultats du questionnaire à une autre mesure de la cohésion, mais une mesure que l'on peut qualifier de subjective, c'est-à-dire de demander aux joueurs d'évaluer globalement la cohésion.

### Hypothèse 2

La mesure de la cohésion par le questionnaire sera en relation relativement élevée avec une évaluation subjective de la cohésion faite par les joueurs.

### Sujets et équipes

Cette fois encore, les scores comparés sont ceux des équipes et non les scores des individus. L'expérience a été faite à l'aide de six équipes de basket-ball féminin, regroupées par trois, dans deux classes de niveau collégial. Les équipes compétitionnaient à raison d'une fois par semaine, dans un tournoi

à la ronde et ce, durant une session (une des deux classes est la même qui a servi pour l'expérience 1). Une équipe pouvait avoir entre cinq et sept joueurs.

**Mesure de la cohésion**

Chaque joueur devait produire deux évaluations de la cohésion. La première mesure est effectuée par le questionnaire afin d'estimer la cohésion de chaque équipe. La cohésion d'une équipe est mesurée par la moyenne des joueurs de cette équipe.

Conformément à la stratégie d'évaluation d'une équipe par sa moyenne, il convient d'analyser l'écart type de chaque équipe et le nombre de joueurs s'éloignant à plus de un et plus de deux écarts types. Concernant la première équipe, l'analyse a été décrite dans l'expérience 1. L'analyse de la deuxième classe montre qu'il n'y a pas de problème par rapport aux joueurs extrêmes. En effet, aucun joueur ne se situe à plus de deux écarts types de la moyenne de son équipe et chaque équipe n'a qu'un seul joueur se situant à -1 écart type et aussi un seul joueur à +1 écart type. Le seul problème se situe au niveau d'une équipe (Celtics) qui présente un écart type de 21,9. Un tel écart type, dans la présente expérience, doit être considéré comme très élevé et risquerait de fausser les résultats. Ceux-ci devront donc être interprétés avec prudence.

La deuxième mesure visait à faire estimer subjectivement et globalement la cohésion. Chaque joueur d'une équipe devait évaluer la cohésion des autres équipes de sa classe. À l'aide d'une fiche, chaque joueur d'une équipe devait coter par ordre décroissant les autres équipes de sa ligue ou de sa classe selon leur degré de cohésion. Les cotes étaient 1 et 2; ainsi l'équipe la plus cohésive recevait la cote la plus élevée. Le score d'une équipe est obtenu par l'addition des cotes moyennes attribuées à une équipe par les deux autres équipes. À titre d'exemple, le tableau 5.9 montre comment le score d'une équipe était compilé.

Ce tableau indique aussi la proportion d'accord pour chaque équipe évaluant une autre équipe. Cette proportion d'accord correspond à la plus forte proportion obtenue pour une même cote. Cette statistique nous permet de juger si l'évaluation d'une équipe est valable, c'est-à-dire si elle représente un certain consensus ou un certain degré d'homogénéité parmi les joueurs-évaluateurs. Par rapport aux six équipes concernées, les proportions d'accord varient entre 0,57 et 1,0.

**Tableau 5.9** **Exemple de compilation de la cohésion par la fiche d'évaluation subjective.**

| Évaluateurs | Évalués | Cotes | | Totaux | Moyennes | Prop. accord |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | | | |
| Concombres | Red Lobster | 3 | 2 | 7 | 1,40 | 0,6 |
| n = 5 | Smurfs | 2 | 3 | 8 | 1,60 | 0,6 |
| Smurfs | Red Lobster | 4 | 3 | 10 | 1,43 | 0,57 |
| n = 7 | Concombres | 3 | 4 | 11 | 1,57 | 0,57 |
| Red Lobster | Smurfs | 5 | 1 | 7 | 1,17 | 0,83 |
| n = 6 | Concombres | 1 | 5 | 11 | 1,83 | 0,83 |

Les deux mesures ont été faites simultanément. Ainsi, chaque joueur participant à l'expérience remplissait le questionnaire et la fiche d'évaluation lors d'une même séance. Dans chacune des classes, ces mesures ont été réalisées au terme de l'avant-dernière compétition de la saison régulière.

### Résultats

Les résultats montrent que les deux méthodes de mesure de la cohésion ont une corrélation de rang (Kendall) de 1,0 pour la classe 1, et de -0,33 pour la classe 2. Les tableaux 5.10 et 5.11 présentent ces résultats en indiquant la moyenne pour chaque équipe ainsi que le rang pour chacune des mesures. Ces mesures semblent plutôt instables et varient grandement d'une expérience à l'autre. La section suivante (discussion) tentera d'expliquer ces résultats.

### Discussion

Avant de porter un jugement sur les corrélations obtenues entre les deux instruments de mesure, il convient de discuter la valeur des évaluations. Concernant l'évaluation de la cohésion par le questionnaire, on peut présumer que l'estimation de la cohésion d'une équipe par la moyenne est assez valable puisque l'ensemble des joueurs obtient des scores relativement regroupés près de la moyenne de leur équipe (sauf pour une

**Tableau 5.10** Corrélation de rang (Kendall) entre le questionnaire et une évaluation subjective de la cohésion (classe 1).

| ÉQUIPES | MESURES DE LA COHÉSION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Questionnaire | | | Évaluation subjective | |
| | moyenne | écart type | rang | score | rang |
| Red Lobster | 154,0 | 14,2 | 2 | 2,83 | 2 |
| Smurfs | 127,4 | 19,9 | 3 | 2,77 | 3 |
| Concombres | 161,0 | 10,8 | 1 | 3,40 | 1 |
| r (Kendall) | | | 1,00 | | |

**Tableau 5.11** Corrélation de rang (Kendall) entre le questionnaire et une évaluation subjective de la cohésion (classe 2).

| ÉQUIPES | MESURES DE LA COHÉSION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Questionnaire | | | Évaluation subjective | |
| | moyenne | écart type | rang | score | rang |
| Celtics | 142,3 | 21,9 | 3 | 3,60 | 1 |
| Dynamiques | 159,8 | 8,1 | 1 | 2,83 | 2 |
| Étoiles | 151,2 | 4,9 | 2 | 2,57 | 3 |
| r (Kendall) | | | -0,33 | | |

équipe: les Celtics). Par contre, l'évaluation subjective présente certainement des problèmes d'homogénéité. En effet, les faibles proportions d'accord pour plusieurs équipes montrent que certaines équipes étaient difficiles à évaluer ou que les jugements des joueurs étaient assez hétérogènes et ce, suffisamment pour que l'on questionne l'estimation de la cohésion par la moyenne.

Dans le cas de la classe 2, la faible corrélation (-0,33) peut sans doute s'expliquer par ce phénomène. Même pour la classe 1 qui obtient une forte corrélation, on peut présumer que cette évaluation recèle un certain degré d'imprécision.

L'interprétation de ces résultats est donc très difficile à faire et on ne peut conclure que l'hypothèse est vérifiée. Ces résultats sont assez intrigants puisqu'une autre expérience antérieure (Lasnier, 1986), réalisée sur des équipes masculines de basket-ball, regroupées en quatre classes, a produit des corrélations de 0,50, 0,80, 1,0 et 1,0, donc toutes positives. De façon générale, les proportions d'accord entre les joueurs d'une même équipe étaient plus élevées que celles de la présente expérience, sauf pour la classe qui a obtenu la plus faible corrélation (0,50). Cette classe avait de faibles proportions d'accord; c'est ce qui amène à formuler l'hypothèse d'un biais dans la mesure de l'évaluation subjective de la cohésion. Cette dernière hypothèse est sans doute plus vraisemblable que la différence qu'il pourrait y avoir entre les garçons et les filles par rapport à la justesse de l'évaluation subjective de la cohésion.

## EXPÉRIENCE 3

Afin de cumuler un certain nombre d'évidences pour établir que le questionnaire élaboré dans la présente recherche mesure bien la cohésion dans les équipes sportives, et aussi afin de mieux comprendre la nature du concept mesuré, une troisième expérience a été menée en vue de vérifier une autre hypothèse.

### Hypothèse 3

La mesure de la cohésion par le questionnaire sera en relation élevée avec une évaluation subjective de la cohésion faite par un groupe d'observateurs.

### Sujets, équipes et observateurs

Comme pour les expériences 1 et 2, la comparaison des deux différentes mesures de la cohésion a été faite au moyen des scores des équipes et non avec les scores des sujets. Pour le questionnaire, le score d'une équipe est obtenu par la moyenne de l'ensemble des joueurs d'une équipe, tandis que pour l'évaluation subjective de la cohésion, le score d'une équipe est obtenu par l'addition des cotes des quatre observateurs.

Les mesures ont été faites sur quatre équipes d'une ligue de basket-ball intramurale, masculine, au niveau collégial (Cégep de Sainte-Foy). Cette mesure n'a malheureusement pu être réalisée avec des filles à cause d'un problème organisationnel au niveau de la ligue féminine. Une ligue féminine intramurale avait été formée en vue de la réalisation de cette expérience; cependant l'instabilité des équipes a empêché la cueillette de données valides. Lorsqu'on mesure un processus de groupe tel la cohésion, la stabilité des joueurs dans une équipe devient une condition obligatoire. Ainsi, l'analyse et la discussion de cette expérience se feront uniquement sur des sujets masculins.

Afin de mettre en relation le questionnaire et une évaluation subjective de la cohésion, on a formé un groupe d'observateurs dont tous les membres devaient assister à toutes les compétitions de la ligue intramurale de basket-ball. La ligue est composée de quatre équipes, évoluant dans un tournoi à la ronde, s'échelonnant sur une session. Chaque équipe peut avoir entre six et huit joueurs.

Le groupe d'observateurs était composé du responsable de la ligue, de deux arbitres et du marqueur de la ligue. Les membres du groupe ont été informés dès le début de la saison qu'ils devaient produire à la fin de la saison une évaluation subjective de la cohésion pour chacune des équipes. Ces observateurs n'ont pas reçu d'entraînement spécial. On s'est simplement assuré que les quatre observateurs s'entendaient sur une même définition de la cohésion (donnée sur une fiche) et qu'ils observaient exactement les même événements.

### Mesure de la cohésion

Les deux mesures de la cohésion ont été faites presque simultanément. Ainsi, dans la même semaine qu'eut lieu la cueillette de données par le questionnaire, on a demandé aux quatre observateurs concernés de produire leur évaluation subjective de la cohésion des équipes. Cette évaluation a été compilée à l'aide d'une fiche que chaque évaluateur devait remplir. Ainsi, ils devaient coter par ordre décroissant les quatre équipes de la ligue par rapport à leur degré de cohésion.

L'équipe la plus cohésive recevait la cote 4 et l'équipe la moins cohésive recevait la cote 1; les autres équipes recevaient les cotes intermédiaires selon leur degré de cohésion perçu par les observateurs. Pour obtenir le score d'une équipe, on additionnait ses quatre cotes reçues par chacun des juges.

Ce sont ces scores qui étaient mis en corrélation avec les scores moyens de chaque équipe obtenus par la mesure de la cohésion (questionnaire). Finalement, on a mesuré le coefficient de concordance interobservateurs.

**Résultats**

La corrélation de rangs (Spearman) entre les deux méthodes de mesure fut de 0,80 ($p = 0,08$; test unilatéral). Le tableau 5.12 présente les résultats à partir des scores de chacune des quatre équipes sur chacune des deux méthodes de mesure de la cohésion. On note que seules les équipes Bleu et Jaune ont un rang inversé d'une mesure à l'autre.

**Tableau 5.12** Rangement des équipes par rapport au questionnaire et à l'évaluation des observateurs.

| ÉQUIPES | MESURES DE LA COHÉSION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Questionnaire | | | Observateurs | |
| | moyenne | écart type | rang | score | rang |
| Bleu | 108 | 28,6 | 4 | 8 | 3 |
| Vert | 138 | 12,8 | 2 | 11 | 2 |
| Jaune | 112 | 22,4 | 3 | 6 | 4 |
| Rouge | 159 | 5,6 | 1 | 15 | 1 |
| $r$ (Spearman) | | | 0,80 | | |

**Discussion**

Avant de discuter la vérification de l'hypothèse 3, et pour mieux éclairer l'interprétation de la corrélation entre le questionnaire et la mesure subjective de la cohésion, il convient de discuter la concordance interobservateurs. Le coefficient de concordance interobservateurs (W de Kendall), mesuré à partir des cotes de chaque observateur, fut de 0,86 et significatif à 0,05 (dl = 3). Un tel coefficient, avec un nombre d'équipes aussi peu élevé, peut être considéré comme fort. Ce coefficient démontre que l'évaluation faite par les observateurs est homogène, c'est-à-dire que le score

moyen représente bien l'évaluation de chaque observateur. Il n'y a pas de divergence inquiétante qui porte à croire qu'un ou des observateurs auraient produit une évaluation très différente des autres. Cette évaluation peut receler des erreurs de mesure, mais elle a une bonne homogénéité.

Quant à la mesure de la cohésion par le questionnaire, il convient d'analyser la distribution des scores de chaque équipe puisque la cohésion a été estimée à partir de la moyenne. À l'exception d'une équipe (Bleu), qui a un écart type légèrement élevé, on peut dire que la moyenne représente assez bien le jugement de l'ensemble des membres de chaque équipe. On a aussi analysé le nombre de joueurs s'éloignant à plus de +1 et -1 écart type. L'analyse de ces résultats ne fait pas ressortir qu'une ou des équipes présentent des problèmes à ce niveau, c'est-à-dire qu'elles ont des joueurs extrêmes dans la distribution des scores. On conclut donc que pour la présente expérience, la moyenne est un estimateur valable de la cohésion des équipes.

Concernant l'interprétation de la corrélation de rangs entre ces deux mesures, étant donné que le niveau de signification d'une corrélation est très affecté par le nombre de sujets (ou équipes, comme dans le présent cas), et que nous avons un $n = 4$, il était très difficile d'obtenir une corrélation significative. On doit donc analyser la magnitude de la corrélation plutôt que son niveau de signification (bien que l'importance de celui-ci ne soit pas nulle). À titre de comparaison, une corrélation de Pearson (test paramétrique) aurait donné un résultat de 0,96 avec un niveau de signification de $p = 0,04$ (test bilatéral). Toutefois, étant donné le petit nombre d'équipes, il fut jugé plus prudent d'interpréter les résultats à la lumière d'un test non paramétrique, même si nous perdons une bonne quantité d'informations comparativement à une corrélation de Pearson. En effet, une corrélation de Spearman ne tient pas compte de l'amplitude de la différence entre deux équipes, elle ne tient compte que du rang.

L'hypothèse 3 prédisait une relation élevée entre les deux mesures de la cohésion. Comparativement à l'hypothèse 2 qui prédisait seulement une relation relativement élevée, celle-ci prédisait une relation plus forte car il fut présumé que le jugement porté par des observateurs neutres serait plus fidèle et plus juste que des jugements portés par des joueurs qui, eux, étaient directement impliqués dans l'interaction avec les autres équipes. Ils étaient, en quelque sorte, juge et partie.

La corrélation de Spearman entre les deux mesures fut de 0,80 et significative à 0,08. L'hypothèse n'a pu être vérifiée avec un seuil d'erreurs de 0,05. Toutefois, dans les circonstances, on peut dire que l'hypothèse est vraie, avec un niveau de signification inférieur à 0,10.

En conclusion, on constate que l'évaluation de la cohésion par des observateurs, comme prévue, s'avère forte. De plus, on peut ajouter qu'il est normal de ne pas atteindre un degré de relation très fort (0,90 et plus) puisque ce sont deux mesures de nature assez différente, l'une étant détaillée et plutôt objective, tandis que l'autre est purement subjective. Cependant, les résultats obtenus portent à croire que le questionnaire mesure bien la cohésion.

## EXPÉRIENCE 4

Les trois premières expériences portaient sur la comparaison de différentes mesures de la cohésion en prenant comme entité de mesure le score des équipes. L'expérience 4 analysera encore deux mesures de la cohésion, mais cette fois ce sera le score des individus qui fera l'objet de la comparaison. Ainsi, on a mis en relation le questionnaire élaboré dans la présente recherche et le questionnaire de Gruber et Gray (1981) qui vise lui aussi à mesurer la cohésion. Cette expérience a été réalisée par Lasnier (1986), et elle est rapportée intégralement ici, car elle contribue grandement à l'analyse de la validité de concept de l'instrument développé dans cette recherche.

### Hypothèse 4

La mesure de la cohésion par le questionnaire sera en relation moyennement élevée avec la mesure de la cohésion par le questionnaire de Gruber et Gray.

Le questionnaire de Gruber et Gray (1981) a déjà été présenté et critiqué au chapitre 2 (Cadre théorique). Malgré certaines faiblesses, le questionnaire de Gruber et Gray apparaît comme le meilleur instrument existant jusqu'à maintenant pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives. On doit noter que le questionnaire de Gruber et Gray semble logiquement posséder une bonne validité de contenu. Cependant, l'analyse de la fidélité et de la validité que l'on en a faite est inadéquate. Entre autres, ces chercheurs n'ont pas évalué la consistance interne du questionnaire et ils ont évalué la

stabilité dans le temps; procédé qui n'est pas approprié pour un instrument mesurant la cohésion puisque celle-ci est trop instable.

## Sujets

Les sujets qui ont servi à cette expérience sont 89 étudiants masculins de quatre classes en basket-ball au Cégep de Sainte-Foy. Ces 89 sujets étaient répartis dans 12 équipes (trois par classe). Chaque équipe pouvait avoir entre six et huit joueurs. Ces équipes ont compétitionné à l'intérieur de chacune de leur classe durant une session scolaire.

## Mesure de la cohésion

La première mesure de la cohésion a été faite par le questionnaire élaboré dans la présente recherche. La seconde a été réalisée à l'aide du questionnaire de Gruber et Gray. Afin d'uniformiser le système des catégories de réponses pour les deux questionnaires, les cotes de mesure pour les items du questionnaire de Gruber et Gray ont été ramenées de neuf à six. De plus, cette opération présentait l'avantage d'avoir un nombre pair de cotes; ce qui évite un retranchement au point milieu en cas d'incertitude. Une telle procédure n'est pas usuelle, mais étant donné que Gruber et Gray n'avaient pas calculé le coefficient alpha de leur questionnaire et n'avaient fait aucune validation de concept, il n'y avait pas d'inconvénient majeur à ramener l'échelle à six cotes afin de faciliter les comparaisons entre les deux instruments. De plus, une échelle à neuf cotes risque de faire diminuer le coefficient alpha (Nunnally, 1978).

Les deux mesures ont été faites simultanément, c'est-à-dire que chaque sujet répondait aux deux questionnaires lors d'une même rencontre. La cueillette des données s'est faite après la dernière joute de la session.

## Résultats

Avant de discuter les résultats des comparaisons entre les deux mesures de la cohésion, il convient de présenter une analyse des items du questionnaire de Gruber et Gray. On se rappelle que les auteurs de ce questionnaire n'avaient pas effectué une telle analyse. Ces données permettront de porter un meilleur jugement sur l'interprétation des résultats issus des comparaisons entre ces deux questionnaires.

Cette analyse a été réalisée avec les mêmes sujets qui ont été utilisés pour vérifier l'hypothèse 4. Le questionnaire de Gruber et Gray a obtenu un coefficient alpha de 0,85. Le tableau 5.13 présente des résultats de l'analyse des items. On y note la moyenne, l'écart type et les corrélations item-total pour chaque item, ainsi que le coefficient alpha pour l'ensemble du questionnaire. Au niveau de l'analyse des items, on note que tous les items ont une variance assez forte et les corrélations item-total sont en général assez élevées, mais les items 5 et 6 sont inférieurs à 0,20. De tels items posent un problème de fidélité. Toutefois, l'ensemble du questionnaire de Gruber et Gray semble posséder une assez bonne consistance interne. Sa principale faiblesse se situe probablement au niveau de la validité de contenu; en effet, il ne semble pas couvrir en entier le concept de la cohésion. C'est pourquoi l'hypothèse 4 prédit une relation seulement moyennement élevée entre les deux questionnaires.

Maintenant que l'on connaît mieux le questionnaire de Gruber et Gray, examinons la relation entre les deux instruments de mesure.

On a obtenu une corrélation de Pearson égale à 0,74 (dl = 87, p = 0,001) entre le questionnaire de Lasnier et celui de Gruber et Gray. Le tableau 5.14 présente la moyenne, l'écart type et la corrélation entre les deux instruments.

**Discussion**

L'hypothèse 4 prédisait une corrélation moyennement élevée entre les deux questionnaires. La corrélation a été de 0,74. On considère donc que l'hypothèse 4 est vraie. Cette corrélation moyennement élevée s'explique probablement par la validité de contenu du questionnaire de Gruber et Gray qui est moins complète que celle du présent questionnaire. Le questionnaire de Gruber et Gray a 13 items par rapport à 31 items pour le questionnaire de Lasnier. On pouvait aussi prédire une corrélation moyennement élevée entre les deux instruments si on comparait leur consistance interne. Le questionnaire de Lasnier a un alpha de 0,92 tandis que celui de Gruber et Gray a un coefficient alpha de 0,85.

La différence entre les deux coefficients est notable, mais celle-ci peut s'expliquer en partie par le nombre d'items qui diffère d'un questionnaire à l'autre.

Une analyse des items du questionnaire de Gruber et Gray peut aussi expliquer les différences entre ces deux instruments. En effet, il fut déjà noté que deux des items (5 et 6) avaient des corrélations item-total inférieures à 0,20 (0,20 et 0,12).

**Tableau 5.13** Moyenne, écart type, variance corrélation item-total pour les items du questionnaire de Gruber et Gray (n = 89).

| Items | M | S | r (i-t) |
|---|---|---|---|
| 1 | 4,24 | 1,19 | 0,43 |
| 2 | 4,19 | 1,56 | 0,63 |
| 3 | 4,76 | 1,24 | 0,56 |
| 4 | 4,62 | 1,34 | 0,55 |
| 5 | 2,29 | 1,31 | 0,20 |
| 6 | 3,40 | 1,21 | 0,12 |
| 7 | 4,06 | 1,49 | 0,57 |
| 8 | 4,47 | 1,37 | 0,68 |
| 9 | 4,02 | 1,38 | 0,72 |
| 10 | 4,03 | 1,45 | 0,57 |
| 11 | 3,17 | 1,31 | 0,48 |
| 12 | 4,31 | 1,26 | 0,60 |
| 13 | 4,20 | 1,68 | 0,60 |
| Alpha | 0,85 | | |

**Tableau 5.14** Moyenne et écart type pour les questionnaires de Lasnier et de Gruber et Gray, ainsi que la corrélation entre les deux instruments.

| Questionnaire | M | S |
|---|---|---|
| Lasnier | 120,83 | 21,33 |
| Gruber & Gray | 51,82 | 10,94 |
| *r* | | 0,74 * |

* $p < 0,001$

Ces items se lisent comme suit: «Est-ce important pour moi de faire partie de cette équipe parce que je peux être admiré par les autres ?» et «À quel degré crois-tu influencer les membres de l'équipe par rapport aux objectifs du groupe?»

Le contenu même de l'item 5 suggère la réponse. En effet, il demande de poser un jugement sur une norme qui n'est nullement valorisée socialement (jouer dans une équipe pour être admiré des autres). On peut donc s'attendre à ce que pratiquement tous les répondants soient très peu en accord avec le contenu de cet item et ce, quel que soit leur degré de cohésion. De fait, sa moyenne de 2,29 est nettement inférieure à l'ensemble des autres items et sa variance (1,71) est parmi les plus faibles.

Quant à l'item 6, il réfère au leadership et, dans le cadre théorique, l'analyse de ce processus de groupe a révélé qu'il n'était pas lié à la cohésion. De fait, l'élimination de ces deux items fait passer la corrélation entre les deux instruments de 0,74 à 0,78. Lorsqu'on compare ces deux items avec le questionnaire de Lasnier, ils ont respectivement des corrélations de 0,05 et -0,06, tandis que tous les autres items ont des corrélations supérieures à 0,21, alors que la médiane de ces corrélations est égale à 0,40.

Lorsqu'on met en relation le questionnaire de Gruber et Gray avec les items du questionnaire de Lasnier, on constate que le questionnaire de Gruber et Gray est en relation moyenne avec des items qui ont été éliminés parce qu'ils présentaient un problème de fidélité ou de validité. Les corrélations entre le questionnaire de Gruber et Gray et ces items sont présentées au tableau 5.15.

Finalement, une analyse du questionnaire de Gruber et Gray par rapport à sa relation avec la nature de la cohésion est aussi révélatrice. Lorsque cet instrument est mis en relation avec la partie du questionnaire de Lasnier qui mesure l'attraction envers le groupe, la relation est assez forte ($r = 0,77$). Par contre, sa corrélation avec la partie qui mesure l'attraction interpersonnelle est seulement de 0,61. Dans le questionnaire de Gruber et Gray, on note donc une disproportion assez marquée entre les deux composantes de la cohésion, alors que dans le questionnaire de Lasnier ces deux parties étaient davantage équivalentes.

Toutes ces données expliquent sûrement en grande partie la corrélation moyennement élevée entre les deux questionnaires.

**Tableau 5.15 Corrélations entre le questionnaire de Gruber et Gray et les items éliminés du questionnaire Lasnier.**

| Items | r | Items | r |
|---|---|---|---|
| 5 | 0,31 | 21 | 0,49 |
| 8 | 0,40 | 22 | 0,18 |
| 11 | 0,51 | 30 | 0,51 |

## EXPÉRIENCE 5

Cette cinquième expérience consiste à mettre en relation la cohésion mesurée par le questionnaire de Lasnier et certaines variables psychosociales mesurées par le test de personnalité de Jackson (1967) (*Personality research form*). La version française du test de Jackson est celle qui a été traduite et validée par Fortier, Le Bossé et Salamé (1987). Les sous-échelles retenues pour fin de comparaison sont: besoin de support affectif, besoin de considération sociale, susceptibilité et sociabilité. Ces variables ont été sélectionnées en raison de leur degré possible de relation avec la cohésion.

La présente expérience poursuit deux objectifs spécifiques. D'abord, elle vise à mettre en relation la cohésion et certaines variables psychosociales afin de mieux comprendre le concept étudié et ainsi compléter la validité de concept du questionnaire. Deuxièmement, on tentera d'expliquer, à l'aide des variables sélectionnées, les différences de perception de la cohésion qui pourraient exister entre les garçons et les filles.

### Hypothèse 6

La mesure de la cohésion par le questionnaire sera en relation forte avec le besoin de support affectif et le besoin de considération sociale, en relation moyennement forte avec la sociabilité et en très faible relation avec la susceptibilité.

### Sujets

Étant donné que cette expérience s'est faite sur des sujets qui n'ont pas été utilisés dans les autres expériences, ils seront décrits et analysés plus en

détail. Ces sujets sont 79 étudiants du collégial, 40 filles et 39 garçons, compétitionnant en basket-ball, au niveau des classes. Évidemment, ces joueurs évoluaient dans des équipes stables, dans un tournoi à la ronde, s'échelonnant sur une session.

Tenant compte des résidus normalisés, calculés par une régression à partir des items favorables et des items défavorables, un sujet a été éliminé car il avait un résidu normalisé de 3,52. On a donc jugé que ce sujet était nettement incohérent dans ses réponses par rapport au reste de l'échantillon.

L'échantillon sélectionné est comparable aux autres sujets utilisés pour l'analyse de la fidélité et la vérification des autres hypothèses. Le coefficient alpha pour l'ensemble du questionnaire est 0,92, la corrélation entre les items favorables et défavorables est de 0,79, la corrélation entre les items relatifs à l'attraction interpersonnelle et ceux de l'attraction envers le groupe est de 0,76, et les corrélations inter-items pour l'ensemble du questionnaire varient entre 0,31 et 0,73. Ces résultats sont donc semblables à ceux des autres sujets.

## MESURES DES VARIABLES

### Cohésion

La cohésion a été mesurée par le questionnaire (31 items) élaboré dans la présente recherche. Cette mesure s'est faite en même temps que les quatre autres variables psychosociales. Les questionnaires ont été administrés dans le dernier tiers de la session.

### Besoin de support affectif

Cette variable se définit selon Jackson (1967) comme suit: recherche fréquemment la sympathie, la protection, l'amour, les conseils et le support des autres personnes; peut se sentir insécure et désemparé sans un tel support; confie facilement ses difficultés à une personne réceptive. L'échelle mesurant cette variable comprend 14 items. Le coefficient alpha indique une consistance interne de 0,75, et les corrélations item-total varient entre 0,25 et 0,63. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus lors de la validation de l'échelle par Fortier, Le Bossé et Salamé (1987), et montre que cette mesure

est valable, du moins par rapport à la fidélité. Par rapport à la validité de concept, bien que ce test soit relativement unidimensionnel, nous ne sommes pas absolument certains que le test mesure bien le concept ci-haut défini.

**Besoin de considération sociale**

Cette variable se définit ainsi: désire être hautement estimé par les gens qui le connaissent; est préoccupé par ce que les autres pensent de lui; travaille pour l'approbation et la considération des autres. Cette échelle est constituée de 11 items. Le coefficient alpha est de 0,73. Une telle consistance interne est acceptable si on tient compte que le test n'a que 11 items. Les corrélations item-total varient de 0,31 à 0,63. Ces résultats sont aussi comparables à ceux obtenus lors de la validation du questionnaire en version française.

**Susceptibilité**

Pour le test de Jackson, cette variable se définit comme suit: est facilement offensé; n'accepte pas facilement la critique; est prêt à se défendre en tout temps; contre-attaque lorsqu'il est offensé. Cette échelle est composée de neuf items, dont les corrélations item-total ont varié de 0,37 à 0,56. Le coefficient alpha, qui est seulement de 0,59, ne peut être considéré comme vraiment satisfaisant. On doit cependant noter que les auteurs qui ont validé le questionnaire avaient obtenu un coefficient de 0,80 avec des sujets du même âge que ceux de la présente expérience. Face à ces données, on devra être prudent dans l'interprétation des résultats.

**Sociabilité**

Cette échelle de mesure se définit ainsi: prend plaisir à être avec des amis et des gens en général; fait des efforts pour gagner l'amitié des gens et maintenir des relations avec eux. Le coefficient alpha de cette échelle (12 items), calculé à partir des sujets de la présente expérience, est de 0,74. Les corrélations item-total varient de 0,34 à 0,66.

L'ensemble des échelles de Jackson est acceptable au niveau de la fidélité (consistance interne). Elles ont toutes des coefficients alpha relativement élevés compte tenu du nombre d'items. Toutefois, une analyse de contenu des items de chaque test montre une forte redondance entre certains items. Ce qui a pour effet d'augmenter artificiellement la consistance interne

D'ailleurs, l'analyse des corrélations inter-items montre bien que ces items ont une forte corrélation entre eux. Toujours par rapport à la fidélité des échelles de Jackson, il est intéressant de noter les différences enregistrées au niveau des coefficients alpha entre la présente expérience et les résultats obtenus par Fortier, Le Bossé et Salamé (1987) lors de l'analyse de la fidélité de l'instrument. Le tableau 5.16 présente ces différences pour chacune des quatre échelles.

**Tableau 5.16** Différences par rapport aux coefficients alpha entre l'expérience de Lasnier et celle de Fortier, Le Bossé et Salamé.

| Variables | Lasnier | Fortier, Le Bossé et Salamé |
|---|---|---|
| Besoin de support affectif | 0,75 | 0,76 |
| Besoin de considération sociale | 0,73 | 0,74 |
| Susceptibilité | 0,59 | 0,80 |
| Sociabilité | 0,74 | 0,81 |

Le problème principal de ces échelles vient de la validité de concept. En effet, on ne peut pas être certain que les items utilisés pour mesurer une variable traduisent bien la définition donnée à celle-ci. Ce problème pourrait fausser la nature des relations prédites entre la cohésion et les variables psychosociales mesurées par les tests de Jackson.

### Résultats

Étant donné qu'il y a plusieurs résultats dans cette expérimentation, ils seront donnés sous forme de matrice de corrélations. Pour la discussion, nous nous référerons donc constamment à ces matrices. Les résultats expriment les relations obtenues entre la cohésion mesurée par le questionnaire de Lasnier et les variables du test de Jackson. De plus, on y a incorporé les parties du questionnaire correspondant à l'attraction interpersonnelle et à l'attraction envers le groupe. Le tableau 5.17 présente la matrice des corrélations pour l'ensemble des sujets (n = 78). On note que le questionnaire est en relation positive avec trois des quatre échelles.

**Tableau 5.17** **Corrélations entre le questionnaire et les échelles de Jackson (n)***

| | BSA | BCS | SUS | SOS | A groupe | A inter | Quest. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BSA | 1,00 | | | | | | |
| BCS | 0,30 | 1,00 | | | | | |
| SUS | 0,03 | 0,22 | 1,00 | | | | |
| SOS | 0,55 | 0,25 | 0,03 | 1,00 | | | |
| A groupe | 0,25 | 0,10 | -0,07 | 0,22 | 1,00 | | |
| A inter | 0,25 | 0,10 | -0,11 | 0,21 | 0,76 | 1,00 | |
| Questionnaire | 0,27 | 0,11 | -0,10 | 0,23 | 0,92 | 0,95 | 1,00 |

* BSA: besoin de support affectif
BCS: besoin de considération sociale
SUS: susceptibilité
SOS: sociabilité
A groupe: attraction envers le groupe
A inter: attraction interpersonnelle

Les tableaux 5.18 et 5.19 présentent des matrices identiques à celles du tableau 5.17, mais les résultats sont donnés séparément en fonction des filles (5.18) et des garçons (5.19). Ces résultats serviront de comparaison pour analyser les caractéristiques propres à chaque sexe.

### Discussion

Tel que mentionné dans la présentation de l'expérience, nous tenterons d'abord de mieux comprendre le concept de la cohésion en le comparant à d'autres variables psychosociales, et ensuite nous comparerons les garçons et les filles.

L'hypothèse prédisait une relation forte avec le besoin de support affectif et le besoin de considération sociale, une relation moyennement forte avec la sociabilité, et une très faible relation avec la susceptibilité.

**Tableau 5.18** **Corrélations entre le questionnaire et les échelles de Jackson (filles).**

| | BSA | BCS | SUS | SOS | A groupe | A inter | Quest. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BSA | 1,00 | | | | | | |
| BCS | 0,23 | 1,00 | | | | | |
| SUS | -0,04 | 0,14 | 1,00 | | | | |
| SOS | 0,52 | 0,23 | -0,06 | 1,00 | | | |
| A groupe | -0,08 | 0,20 | -0,12 | 0,10 | 1,00 | | |
| A inter | -0,16 | 0,20 | 0,02 | 0,10 | 0,67 | 1,00 | |
| Questionnaire | -0,13 | 0,22 | -0,05 | 0,11 | 0,91 | 0,92 | 1,00 |

**Tableau 5.19** Corrélations entre le questionnaire et les échelles de Jackson (garçons).

| | BSA | BCS | SUS | SOS | A groupe | A inter | Quest. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BSA | 1,00 | | | | | | |
| BCS | 0,37 | 1,00 | | | | | |
| SUS | 0,13 | 0,32 | 1,00 | | | | |
| SOS | 0,55 | 0,30 | 0,19 | 1,00 | | | |
| A groupe | 0,43 | 0,03 | 0,02 | 0,19 | 1,00 | | |
| A inter | 0,45 | 0,04 | -0,13 | 0,07 | 0,79 | 1,00 | |
| Questionnaire | 0,47 | 0,04 | -0,07 | 0,13 | 0,94 | 0,95 | 1,00 |

**Relations avec les échelles de Jackson**

Globalement, on note que le questionnaire est en relation positive avec trois des quatre échelles, mais que ces corrélations sont relativement faibles.

Discutons d'abord l'échelle (*susceptibilité*) qui a enregistré une corrélation négative avec le questionnaire ($r = -0,10$). La prédiction faite dans l'hypothèse s'avère relativement exacte. On pouvait difficilement s'attendre à d'autres résultats puisque, logiquement, la cohésion ne devrait pas être en forte relation avec la susceptibilité. On constate que non seulement la

corrélation est faible, mais en plus elle est négative. Ainsi, on peut dire qu'en moyenne, plus une personne est susceptible, moins elle a tendance à être cohésive avec son équipe. De plus, on note que la susceptibilité a sensiblement la même relation avec chacune des parties du questionnaire. Pour l'attraction envers le groupe, la corrélation est de -0,07, et pour l'attraction interpersonnelle, elle est de -0,11.

Concernant l'échelle de *sociabilité*, la corrélation de 0,23 est significative à p = 0,05 (dl = 76). On note aussi que les corrélations avec les deux parties du questionnaire sont sensiblement équivalentes (0,22 et 0,21). On peut donc dire que la cohésion a un lien significatif avec la sociabilité et qu'il n'y a pas de biais quant à l'attraction interpersonnelle versus l'attraction envers le groupe. Cependant, on doit attirer l'attention sur le fait que la corrélation de 0,23 est significative, mais qu'elle n'est pas très élevée, donc peu signifiante.

Le *besoin de considération sociale* a une corrélation de 0,11 avec le questionnaire. Cette corrélation est faible et non significative d'un point de vue statistique. Ici, on constate que l'hypothèse prédite est fausse. En effet, on avait prédit une relation élevée avec la cohésion. Il est donc intéressant de découvrir que le besoin de considération sociale n'intervient pas significativement dans le maintien de la cohésion pour une équipe sportive. Ainsi, les joueurs d'une équipe rechercheraient un lien affectif ou chercheraient à satisfaire un besoin de regroupement sans faire intervenir le besoin d'être approuvés par les autres membres.

Le *besoin de support affectif* est en relation significative (r = 0,27, p = 0,05, dl = 76) avec la cohésion. D'ailleurs, parmi les différentes échelles de Jackson mises en relation avec la cohésion, c'est celle-ci qui enregistre la plus forte relation. Toutefois, bien que significative, cette corrélation est inférieure à ce que prédisait l'hypothèse, c'est-à-dire une relation forte avec la cohésion. Il est tout de même intéressant de constater que cette variable a une relation équivalente avec l'attraction interpersonnelle (r = 0,25) et avec l'attraction envers le groupe (r = 0,25).

En conclusion, on peut dire que les relations prédites par l'hypothèse vont dans le même sens que les résultats, mais que la magnitude des relations est inférieure à ce qu'on avait pensé au départ. Ainsi, la cohésion semble moyennement reliée au besoin de support affectif et à la sociabilité, peu reliée au besoin de considération sociale et inversement reliée à la susceptibilité, mais de façon plutôt faible.

Finalement, afin de mieux éclairer l'interprétation des résultats, on doit rappeler que la fidélité des échelles de Jackson n'est pas à l'épreuve de toute critique, car leur coefficient alpha n'est pas très élevé (bien qu'ils soient acceptables, sauf pour l'échelle de susceptibilité). Un autre facteur à considérer est le nombre de sujets (n). On doit considérer que 78 sujets, pour vérifier une telle hypothèse, n'est pas un nombre réellement suffisant. Il serait sage de vérifier cette hypothèse une seconde fois avec un échantillon d'un autre type (autre niveau de compétition par exemple) et avec un nombre de sujets plus grand si possible).

**Différence entre garçons et filles**

Étant donné que pour quelques items du questionnaire, les filles et les garçons ont répondu de façon différente, il devient intéressant de vérifier s'il y a une différence entre les sexes par rapport à la relation entre la cohésion et les variables psychosociales mesurées par les échelles de Jackson.

Concernant la *sociabilité*, les corrélations avec la cohésion sont sensiblement les mêmes pour les deux sexes (garçons = 0,13 et filles = 0,11). Toutefois, on note une légère différence quant aux corrélations mettant en relation la sociabilité et la partie du questionnaire portant sur l'attraction envers le groupe. Dans ce cas, les garçons semblent plus affectés que les filles ($r = 0,19$ par rapport à $r = 0,10$). Cependant, on doit noter qu'il n'y a pas de différence significative entre ces deux corrélations (test de Glass et Hopkins, 1984).

Relativement à la *susceptibilité*, on note que la différence n'est pas significative, mais peut conduire à des hypothèses intéressantes. Ainsi, on note que, globalement, la relation entre la cohésion et la susceptibilité est la même pour les filles et les garçons ($r = -0,05$ par rapport à $r = -0,07$). Toutefois, lorsqu'on met cette variable en relation avec les différentes parties du questionnaire, on constate que les filles manifestent une relation plus forte (mais négative; $r = -0,12$) avec l'attraction envers le groupe, tandis que pour l'attraction interpersonnelle, ce sont les garçons qui sont plus influencés. On serait donc porté à croire que les garçons tolèrent plus les blagues du groupe, mais qu'ils seraient plus susceptibles que les filles dans leurs relations interpersonnelles.

Par rapport au *besoin de considération sociale*, on constate que cette variable est plus en relation avec la cohésion chez les filles ($r = 0,22$ par rapport à $r = 0,04$). Bien que révélatrice, on doit noter que cette différence

entre les corrélations 0,22 et 0,04 n'est pas significative d'un point de vue statistique. Encore une fois, de tels résultats permettent tout de même d'alimenter la formulation de nouvelles hypothèses.

Le *besoin de support affectif* est l'échelle qui montre le plus de différence entre les filles et les garçons. En effet, les garçons manifestent nettement une relation plus forte entre la cohésion et le besoin de support affectif. La différence entre les deux corrélations (-0,13 et 0,47) est significative (chi carré = 5,45, p = 0,01, dl = 1). On observe qu'il y a aussi une différence significative entre les garçons et les filles lorsqu'on compare le besoin de support affectif avec l'attraction interpersonnelle (r = -0,16 et 0,45; chi carré = 5,43, p = 0,01, dl = 1) et avec l'attraction envers le groupe (r = -0,08 et 0,43; chi carré = 3,79, p = 0,01, dl = 1). Contrairement à la croyance populaire qui présume que les filles sont plus sensibles que les garçons par rapport au besoin de support affectif, on constate que dans un contexte sportif, la cohésion des équipes féminines est moins influencée par ce facteur que dans le cas des équipes masculines. Pour tenter d'expliquer ce résultat plutôt inattendu, on doit chercher des explications scientifiques. Ainsi, on pourrait sans doute expliquer cette différence par l'analyse des types de motivation observés chez les sportifs et les sportives. Une expérience de Weinberg et Jackson (1979), portant sur des sujets masculins et féminins, âgés de 17 à 22 ans, qui devaient exécuter une tâche motrice en rapport avec l'équilibre, a donné les résultats suivants. Les hommes ont manifesté davantage de motivation intrinsèque que les femmes après un feed-back positif, tandis qu'après un feed-back négatif, les femmes ont manifesté plus de motivation intrinsèque que les hommes. Selon l'étude de Weinberg et Jackson, il semble que les femmes soient moins affectées par l'effet d'un feed-back positif ou négatif, par une victoire ou un échec et, par extension, on pourrait peut-être dire par un besoin de support affectif. Les résultats de cette recherche peuvent donc expliquer, du moins en partie, la différence entre les garçons et les filles quant à la relation entre la cohésion et le besoin de support affectif.

## CONCLUSION SUR LA VALIDATION

L'analyse de la validité de contenu a permis de démontrer que les différentes parties du questionnaire étaient reliées entre elles et que le modèle utilisé pour élaborer le questionnaire (Lasnier 1980, 1983) était aussi valide. Toutefois, cette analyse, ainsi que l'analyse de la fidélité (consistance interne) ont permis de formuler quelques modifications au modèle de Lasnier par

rapport aux déterminants de la cohésion. La figure 5.1 présente le modèle modifié.

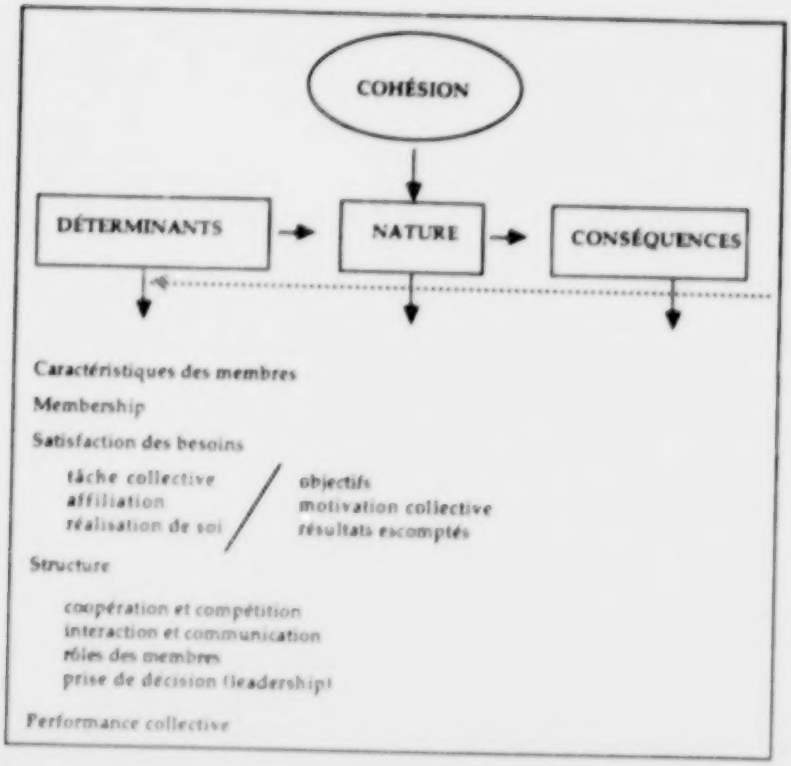



**Figure 5.1** Modèle de Lasnier, modifié suite à l'analyse de la fidélité et de la validité

L'analyse factorielle, avant rotation des axes, a permis de montrer que le questionnaire était unidimensionnel car on a établi la présence d'un facteur nettement dominant. Une seconde analyse factorielle («equamax»), avec rotation oblique des axes, a permis de faire ressortir six facteurs. Ces facteurs ont été libellés comme suit: qualité de la tâche, comportements des joueurs en général, entraîneur, lien affectif, caractéristiques personnelles des joueurs, tâche et sentiment d'importance. La création de ces facteurs a permis de

mieux comprendre le concept de la cohésion et de découvrir certains liens non connus entre les différents déterminants de la cohésion.

La validation de concept s'est faite à l'aide d'une stratégie hypothético-déductive, comparant, dans un premier temps, la cohésion mesurée par le questionnaire avec d'autres mesures de la cohésion et, dans un deuxième temps, en mettant en relation la cohésion avec des variables psychosociales mesurées avec le test de Jackson.

Concernant la comparaison des différentes méthodes de mesure de la cohésion, la relation entre le questionnaire et le système d'observation de la cohésion de Jolicœur a donné des résultats non prévisibles pour les filles, mais une prédiction exacte pour les garçons. Dans l'expérience avec les filles, ces résultats sont probablement attribuables à une mauvaise estimation de la cohésion par la moyenne d'équipe, du moins dans le cas de certaines équipes. Suite à cette expérience, on a aussi émis l'hypothèse que la manifestation des comportements cohésifs pouvait être différente entre les sexes. Chez les filles, le degré de cohésion semble moins relié aux comportements cohésifs que chez les garçons (il ne faut cependant pas oublier que le questionnaire peut mesurer la cohésion aussi bien chez les filles que chez les garçons).

La relation entre le questionnaire et des mesures subjectives de la cohésion a montré des résultats stables pour les garçons et plutôt instables pour les filles. Ces résultats instables peuvent s'expliquer en partie par le manque d'homogénéité des joueurs d'une même équipe dans le jugement de la cohésion, lorsque évaluée subjectivement. Toutefois, dans le cas d'observateurs indépendants, on a enregistré une corrélation significative entre les deux mesures.

Lorsqu'on a mis en relation le questionnaire de Lasnier et celui de Gruber et Gray, on a pu observer que le degré de relation prédit entre les instruments s'est avéré exact. On constate donc qu'en comparant deux mesures de même nature, c'est-à-dire des questionnaires, il est plus facile de prédire les résultats. De plus, l'ensemble des analyses semble démontrer que l'évaluation de la cohésion par un questionnaire est fidèle et plus valide que par d'autres méthodes. Cette expérience a aussi permis de montrer la supériorité du présent questionnaire sur le questionnaire de Gruber et Gray, et ce, par rapport à la fidélité et à la validité de contenu.

Une cinquième expérience mettant en relation le questionnaire de Lasnier et des variables psychosociales a permis de mieux comprendre le concept de la cohésion. Une hypothèse avait prédit le degré de relation entre la cohésion et quatre variables du test de Jackson, soit le besoin de support affectif, le besoin de considération sociale, la susceptibilité et la sociabilité. Les relations prédites sont dans le même sens que les résultats, cependant, la magnitude des relations est inférieure à ce qu'on avait prédit. La prédiction

de la relation entre la cohésion et la susceptibilité ainsi qu'avec la sociabilité s'est avérée relativement exacte. Toutefois, la relation entre la cohésion et le besoin de support affectif et le besoin de considération sociale a été différente de la prédiction. Cette expérience a permis de découvrir que le besoin de considération sociale n'était pas réellement lié avec la cohésion. Concernant le besoin de support affectif, sa relation plutôt faible avec la cohésion s'explique par la différence significative entre les garçons et les filles. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, les garçons manifestent plus de relation entre la cohésion et le besoin de support affectif que les filles (notez que c'est la relation entre les deux variables qui est différente et non le degré de besoin de support affectif; dans la présente expérience, il n'y a pas de différence significative entre les deux sexes par rapport à la moyenne de cette variable).

Toutes ces expériences permettent de mieux comprendre le concept de la cohésion et de conclure que le questionnaire élaboré dans la présente recherche possède une bonne validité de concept. Cependant, on doit être conscient que le processus de validation de concept est un processus continu et qu'il n'est jamais fini. C'est l'ensemble ou la sommation des expériences diverses qui permet de raffiner et de renforcer la validité de concept d'un instrument de mesure.

CHAPITRE 6

# ADMINISTRATION ET INTERPRÉTATION

**Ce chapitre a pour but de préciser l'administration et l'interprétation du questionnaire élaboré dans la présente étude et d'autres études antérieures. On y présentera l'échelle finale ainsi que les items à recoder. On accordera une attention spéciale aux directives pour les répondants et au protocole d'administration pour le chercheur ou le praticien (entraîneur ou professeur). L'interprétation des résultats se fera à la lumière de normes individuelles et de normes d'équipes ainsi que par rapport à la moyenne et à l'écart type. Finalement, différentes versions du questionnaire seront présentées afin d'en faciliter l'adaptation aux besoins de chacun et chacune.**

## 1. QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est valide et fidèle pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives masculines et féminines, à tous les niveaux de compétition. Toutefois, on note certaines restrictions; le questionnaire ne peut s'appliquer de façon scientifique à des sujets qui n'ont pas atteint un niveau de scolarité équivalent au cours secondaire complété. Une autre restriction concerne son application aux différents sports. L'instrument a été validé seulement avec des sports collectifs. Son application à des équipes de sports individuels n'a pas été démontrée de façon scientifique. Bien entendu, si un entraîneur ou un professeur voulait avoir une idée globale de la cohésion dans son équipe de sport individuel, il pourrait l'utiliser, mais ses conclusions ne seraient pas valides au niveau de la recherche (toutefois, il est recommandé de l'utiliser à titre d'instrument d'animation dans son équipe).

Le lecteur notera qu'il y a plusieurs versions du questionnaire, selon le niveau de compétition, le sexe et l'activité. Pour chacune de ces situations, on vous présentera les légères modifications à y apporter. La principale différence entre les différentes versions a rapport au sexe, c'est pourquoi on vous donne ces deux versions de base. En annexe, le tableau A2 présente la version masculine et le tableau A3 présente la version féminine. Veuillez noter que les numéros des items ne correspondent pas nécessairement à la version originale (tableau A1, en annexe).

La seconde modification est l'ajout du nom de l'activité à l'item 27. L'autre ajustement, qui doit être fait en fonction du niveau de compétition, est le choix du terme entraîneur ou capitaine, selon que le responsable immédiat dans l'équipe est un entraîneur ou un capitaine. Généralement, pour les niveaux intramural et classe, on utilise la version avec le terme «capitaine». Les items concernés par cette modification sont les items 5, 13, 20 et 21.

Finalement, la principale difficulté vient de la nécessité de recoder certains items qui ont une formulation défavorable ou négative, c'est-à-dire que si on donne une cote élevée à cet item, cela indique que l'on est peu cohésif (exemple: les membres de mon équipe ne se parlent pas assez). Les items qui doivent être recodés sont les items 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 17, 19, 20, 22, 25, 26, 28, 29 (15 items). Le recodage est le suivant: 1=6, 2=5, 3=4, 4=3, 5=2, 6=1. Cette difficulté est mineure pour le chercheur qui a accès à un ordinateur mais pour l'entraîneur ou le professeur qui ne peut avoir accès à l'informatique pour effectuer ces recodages, ce problème pourrait le décourager à utiliser un tel instrument (il a déjà été discuté, au chapitre 3, de la nécessité d'une telle stratégie afin d'éviter l'assentiment).

Étant donné cette difficulté, on a pensé à élaborer une «forme abrégée» rendant l'utilisation du questionnaire beaucoup plus facile. Cette forme abrégée comprend tous les items formulés de façon favorable (positive), plus les cinq meilleurs items défavorables. Ce test est fidèle par rapport à la consistance interne car son coefficient alpha est de 0,89 et sa corrélation avec le questionnaire complet est de 0,96. Le fait d'ajouter ces cinq items défavorables à la partie du questionnaire comprenant seulement des items favorables permet de faire passer le coefficient alpha de 0,88 à 0,89. Ce gain est minime, mais cet ajout évite l'assentiment en introduisant des items défavorables. Évidemment, les items concernés, c'est-à-dire les items 7, 9, 13, 15, 19 devront être recodés, mais cette opération se fait facilement à la main lorsqu'on compile les résultats d'une seule équipe. Le tableau A4, en annexe, présente la forme abrégée du questionnaire. Bien que cette forme du questionnaire soit valable, on ne doit pas oublier que sa fidélité est moins bonne que celle de la version finale, et surtout qu'elle a une moins bonne validité de contenu; ce qui pourrait pénaliser l'utilisateur même en se servant du questionnaire comme instrument d'animation.

## 2. ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Lorsqu'on administre un questionnaire dans un groupe, si on veut obtenir des réponses valides, il est nécessaire de suivre un certain protocole. Il n'est pas rare de voir des individus ou même des équipes complètes répondre sans motivation, sans sérieux et donc de façon non valide si on ne les encadre pas de façon appropriée (ce phénomène, maintes fois observé, incite à douter des résultats de certaines recherches dont les responsables font la cueillette de données en utilisant la poste, sans encadrer les administrateurs). D'ailleurs, les faibles taux de réponses de ces recherches confirment ces craintes. Dans le cas d'une étude portant sur des processus de groupe, cette erreur devient une faute majeure.

Suite aux expériences cumulées jusqu'à maintenant, le présent auteur suggère un protocole pour administrer un questionnaire dans un groupe. Le tableau 6.1 présente ce protocole. L'utilisation d'une telle procédure favorise des réponses cohérentes et motive les répondants à accepter de répondre à des questionnaires lors d'expériences ultérieures (le lecteur peut consulter le chapitre 3 (Méthodologie), section 4 (Analyse exploratoire) s'il veut utiliser des stratégies pour détecter les sujets déviants ou incohérents). De plus, les sujets considèrent généralement que leur collaboration est importante et qu'ils ne sont pas de simples «cobayes» pour des expériences. Dans le cas d'un entraîneur ou d'un professeur qui utilise le questionnaire dans sa propre équipe ou ses classes, il doit porter une attention particulière afin d'assurer les répondants que leurs réponses sont anonymes et que les résultats servent à aider le groupe dans son cheminement, et non a évaluer les individus.

## 3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats d'un test peut différer selon l'utilisation qu'on en fait. Le chercheur désire généralement mettre en relation différentes variables ou tenter d'expliquer des variations sur des variables par les niveaux de certaines variables explicatives ou indépendantes. Le praticien, pour sa part, sera davantage préoccupé par l'évaluation d'un processus dans son équipe ou sa classe. Mais, il aimera pouvoir porter un jugement en comparant son ou ses équipes à d'autres équipes. Donc, que ce soit à l'usage du chercheur ou du praticien, certaines données telles que la moyenne, l'écart type et les rangs centiles sont toujours d'une grande utilité pour évaluer les résultats d'un test. Cette section présentera ces données, soit en fonction des niveaux de compétition, soit en fonction des sexes.

### MOYENNE ET ÉCART TYPE

Les tableaux 6.2 (garçons) et 6.3 (filles) présentent la moyenne, l'écart type et le nombre d'équipes pour chacun des niveaux de compétition. Tel que discuté au chapitre 3, l'interprétation d'une moyenne se fait nécessairement à la lumière de l'écart type, c'est-à-dire la moyenne de l'échantillon. Ainsi, l'évaluateur peut savoir si la moyenne est représentative du groupe de sujets ou si, au contraire, la moyenne est un point milieu entre deux clans extrêmes dans la distribution.

**Tableau 6.1 Protocole pour l'administration du questionnaire.**

1. Se faire annoncer à l'avance: les joueurs doivent savoir que l'on va faire remplir un questionnaire. Faire aviser les joueurs par une personne officielle: entraîneur, capitaine, responsable de la ligue ou autres. Si possible, être présenté aux joueurs avant de s'adresser à eux.
2. Obtenir le consentement préalable des joueurs (sinon, solliciter leur aide avant de leur demander de se soumettre au test).
3. Présenter les objectifs du test, les principales directives et rappeler le temps approximatif requis pour répondre au questionnaire (environ huit minutes). Rappeler que le questionnaire est anonyme (s'il y a lieu) et que les réponses seront strictement confidentielles.
4. S'assurer d'avoir le matériel nécessaire: nombre de crayons, de questionnaires et d'enveloppes pour l'identification des groupes.
5. S'assurer que les joueurs peuvent remplir leur questionnaire de façon confidentielle (distance entre chacun, en silence).
6. Assurer un climat sérieux. Si possible, avoir un endroit fermé (classe ou autre). Observer si un ou des joueurs répondent sans sérieux et le noter sur le questionnaire (le faire discrètement).
7. S'assurer que tous les joueurs de l'équipe répondent au questionnaire (noter les noms de ceux qui sont absents).
8. Remercier les joueurs et l'entraîneur (ou le professeur) pour leur collaboration.

Ainsi, un écart type élevé et la présence de plusieurs joueurs avec un score total s'éloignant à plus de deux écarts types de la moyenne serait un indice sérieux que la moyenne de cette équipe n'est pas un bon estimateur de la cohésion. De plus, une telle situation indiquerait un problème sérieux de clans dans l'équipe. Par contre, un écart type pas trop élevé (environ 15 et moins, sur l'échelle de 31 items), montrerait que la moyenne représente bien l'état du groupe.

**Tableau 6.2** Moyenne et écart type pour chaque niveau de compétition (garçons).

| | Moyenne | Écart type | n |
|---|---|---|---|
| Classe | 146,3 | 3,45 | 4 |
| Intramural | 142,8 | 14,26 | 8 |
| Intercollégial | 146,2 | 15,10 | 19 |
| N (garçons) | 145,4 | 13,71 | 31 |

**Tableau 6.3** Moyenne et écart type pour chaque niveau de compétition (filles).

| | Moyenne | Écart type | n |
|---|---|---|---|
| Classe | 148,5 | 13,50 | 18 |
| Intramural | 158,5 | 8,60 | 11 |
| Intercollégial | 148,8 | 9,40 | 21 |
| N (filles) | 150,6 | 11,50 | 49 |

## NORMES

Une autre donnée importante, pour l'évaluateur qui ne désire pas seulement comparer ses résultats à l'équipe elle-même, est la comparaison des résultats à des normes, particulièrement à celles établies à partir des rangs centiles. Le tableau 6.4 présente des normes avec des rangs centiles pour les garçons et pour les filles. Ces normes sont des normes d'équipes, c'est-à-dire qu'elles sont compilées à partir des moyennes mesurées sur différentes équipes en sports collectifs (31 équipes masculines et 49 équipes féminines). Idéalement, il est préférable d'élaborer des normes avec un «n» plus grand, mais dans le cas des normes d'équipes, on doit généralement se restreindre à cause des difficultés pour recruter des équipes répondant aux critères de l'échantillon défini.

Étant donné qu'il n'y a pas de différences signifiantes entre les différentes activités et entre les différents niveaux de compétition, on a choisi de présenter des normes séparées seulement en fonction du sexe. Par rapport aux rangs centiles, plus une équipe obtient un score élevé, plus son rang centile est élevé. Par exemple, un rang centile de 70 signifie que 69% des équipes sont moins cohésives et que 29% sont plus cohésives, si l'équipe concernée est comparable à l'échantillon utilisé pour élaborer les normes.

Pour ceux et celles qui voudraient, en plus d'une interprétation des résultats d'équipes, une possibilité d'interpréter les résultats individuels, ils peuvent le faire à la lumière des normes (rangs centiles) élaborés à partir des scores individuels (401 garçons et 517 filles). Ces normes pourraient être utiles, par exemple à celui qui désire vérifier s'il y a des joueurs extrêmes dans une équipe (c'est-à-dire très cohésifs ou absolument non cohésifs). Le tableau 6.5 présente les normes individuelles du questionnaire pour mesurer la cohésion.

**Tableau 6.4** Normes des rangs centiles pour les garçons et les filles (scores d'équipes).

| Garçons | CENTILES | Filles |
|---|---|---|
| 120,8 | 1 | 125,9 |
| 121,1 | 5 | 129,9 |
| 126,9 | 10 | 133,4 |
| 131,7 | 20 | 139,6 |
| 133,4 | 25 | 143,0 |
| 139,8 | 30 | 146,0 |
| 144,9 | 40 | 148,2 |
| 147,8 | 50 | 151,8 |
| 148,4 | 60 | 154,4 |
| 151,2 | 70 | 158,1 |
| 152,9 | 75 | 159,8 |
| 156,4 | 80 | 160,8 |
| 162,0 | 90 | 164,1 |
| 162,3 | 95 | 167,1 |
| 179,6 | 99 | 171,0 |
| 145,4 | moyenne | 150,6 |
| 13,7 | écart type | 11,5 |
| 35 | N | 49 |

**Tableau 6.5** Normes de rangs centiles pour les garçons et les filles (scores individuels).

| Garçons | CENTILES | Filles |
|---|---|---|
| 93 | 1 | 87 |
| 109 | 5 | 109 |
| 115 | 10 | 122 |
| 127 | 20 | 133 |
| 132 | 25 | 138 |
| 136 | 30 | 143 |
| 142 | 40 | 148 |
| 147 | 50 | 153 |
| 150 | 60 | 157 |
| 157 | 70 | 162 |
| 159 | 75 | 165 |
| 163 | 80 | 167 |
| 171 | 90 | 172 |
| 174 | 95 | 175 |
| 181 | 99 | 181 |
| 144,7 | moyenne | 149,3 |
| 20,2 | écart type | 20,6 |
| 401 | N | 517 |

# ANNEXE

**Tableau A1** Questionnaire original, forme masculine, intercollégial, basket-ball (38 items).

**Tableau A2** Version finale du questionnaire pour mesurer la cohésion (31 items), forme masculine.

**Tableau A3** Version finale du questionnaire pour mesurer la cohésion (31 items), forme féminine.

**Tableau A4** Forme abrégée du questionnaire pour mesurer la cohésion (21 items).

Tableau A1 Questionnaire original, forme masculine, intercollégial, basket-ball (38 items).

## QUESTIONNAIRE SUR VOTRE EQUIPE

Directives:
- Le questionnaire est anonyme et les réponses seront strictement confidentielles.
- On vous demande de coter un certain nombre d'items relatifs à votre équipe.
- Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés et ce, en répondant selon les cotes indiquées.
- Référez-vous à votre perception des faits depuis le début de la saison.
- Encerclez le chiffre correspondant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6.

Cotes:
1 = totalement faux
2 = faux
3 = légèrement faux
4 = légèrement vrai
5 = vrai
6 = totalement vrai

**Il est important de répondre à toutes les questions.**

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 1- L'équipe travaille bien en général. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2- Les objectifs de l'équipe sont clairs et précis. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3- Les membres de mon équipe ne se parlent pas assez. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4- Je suis fier de faire partie de cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5- Je ne ressens pas le besoin de me regrouper avec les joueurs, en dehors des joutes et des entraînements. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6- L'entraîneur devrait être plus démocrate dans ses prises de décisions (consulter davantage). | 1 2 3 4 5 6 |
| 7- Je ne suis pas satisfait de la tâche qui m'est assignée dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8- Il y a trop de joueurs dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 9- Certains joueurs influencent trop les décisions de l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10- Dans l'équipe, il y a des clans (sous-groupes). | 1 2 3 4 5 6 |
| 11- J'aime beaucoup jouer au basket-ball. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12- Avec cette équipe, j'ai le sentiment d'accomplir quelque chose d'important pour moi. | 1 2 3 4 5 6 |
| 13- Je me suis fait de bons amis dans cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 14- Je considère que chaque joueur reçoit l'appui des autres joueurs à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 15- Il y a des joueurs que je n'aime pas dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16- L'entraîneur me fait confiance. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17- Les joueurs ne s'encouragent pas suffisamment entre eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18- Je suis motivé à produire une bonne performance personnelle dans mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 19- Les joueurs entretiennent de bonnes relations entre eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 20- Je pense que ma personnalité diffère beaucoup de celle des autres joueurs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21- Je suis satisfait de ma performance individuelle dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 22- Je ne me sens pas capable d'assumer mon rôle dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 23- Je me sens un membre à part entière dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 24- Mon équipe ne m'aide pas à m'épanouir. | 1 2 3 4 5 6 |
| 25- En général, je fonctionne bien dans des groupes sportifs ou culturels. | 1 2 3 4 5 6 |
| 26- Je m'entends mal avec mon entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 27- L'entraîneur reconnaît le travail de chacun dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 28- Mes objectifs personnels et les objectifs de l'équipe sont très différents. | 1 2 3 4 5 6 |
| 29- J'ai du plaisir à jouer pour cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 30- Je ne désire pas vraiment contribuer à la réussite de l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 31- Si c'était possible, j'aimerais encore jouer dans cette équipe l'an prochain. | 1 2 3 4 5 6 |
| 32- Je trouve que certains joueurs ont une personnalité nuisible à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 33- Je me sens rejeté par les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 34- Mon équipe me permet de me perfectionner en basket-ball. | 1 2 3 4 5 6 |
| 35- Je pense que l'équipe n'a pas de chance d'avoir du succès cette année. | 1 2 3 4 5 6 |
| 36- Lors des entraînements et des joutes, les autres membres de l'équipe se comportent différemment de moi. | 1 2 3 4 5 6 |

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 37- Je me sens bien avec les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 38- Je suis satisfait de la performance de l'équipe jusqu'à présent. | 1 2 3 4 5 6 |

**S'il vous plait, veuillez nous informer sur les coordonnées suivantes.**

**Age:** _____

**Sexe:**

Masculin 1 **Féminin** 2

**Niveau scolaire:**

Universitaire 1

Collégial 2

Secondaire 3

**Activité ou sport:** _____

**Nom de votre équipe:** _____

Ne pas écrire dans cette case

NO: _____

AGE: _____

S: _____

NS: _____

A: _____

**Merci pour votre collaboration.**

**François Lasnier**

Tableau A2 Version finale du questionnaire pour mesurer la cohésion (31 items), forme masculine.

## QUESTIONNAIRE SUR VOTRE EQUIPE

**Directives:**

- Le questionnaire est anonyme et les réponses seront strictement confidentielles.
- On vous demande de coter un certain nombre d'items relatifs à votre équipe.
- Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés et ce, en répondant selon les cotes indiquées.
- Référez-vous à votre perception des faits depuis le début de la saison.
- Encerclez le chiffre correspondant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6.

Cotes:

1 = totalement faux
2 = faux
3 = légèrement faux
4 = légèrement vrai
5 = vrai
6 = totalement vrai

**Il est important de répondre à toutes les questions.**

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 1- L'équipe travaille bien en général | 1 2 3 4 5 6 |
| 2- Les objectifs de l'équipe sont clairs et précis | 1 2 3 4 5 6 |
| 3- Les membres de mon équipe ne se parlent pas assez | 1 2 3 4 5 6 |
| 4- Je suis fier de faire partie de cette équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 5- L'entraîneur devrait être plus démocrate dans ses prises de décisions (consulter davantage) | 1 2 3 4 5 6 |
| 6- Je ne suis pas satisfait de la tâche qui m'est assignée dans l'équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 7- Certains joueurs influencent trop les décisions de l'équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 8- Dans l'équipe, il y a des clans (sous-groupes) | 1 2 3 4 5 6 |
| 9- Avec cette équipe, j'ai le sentiment d'accomplir quelque chose d'important pour moi | 1 2 3 4 5 6 |
| 10- Je me suis fait de bons amis dans cette équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 11- Je considère que chaque joueur reconnaît l'apport des autres joueurs à l'équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 12- Il y a des joueurs que je n'aime pas dans l'équipe | 1 2 3 4 5 6 |
| 13- L'entraîneur me fait confiance | 1 2 3 4 5 6 |
| 14- Les joueurs ne s'encouragent pas suffisamment entre eux | 1 2 3 4 5 6 |

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 15- Je suis motivé à produire une bonne performance personnelle dans mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16- Les joueurs entretiennent de bonnes relations entre eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17- Je pense que ma personnalité diffère beaucoup de celle des autres joueurs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18- Je me sens un membre à part entière dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 19- Mon équipe ne m'aide pas à m'épanouir. | 1 2 3 4 5 6 |
| 20- Je m'entends mal avec mon entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21- L'entraîneur reconnaît le travail de chacun dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 22- Mes objectifs personnels et les objectifs de l'équipe sont très différents. | 1 2 3 4 5 6 |
| 23- J'ai du plaisir à jouer pour cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 24- Si c'était possible, j'aimerais encore jouer dans cette équipe l'an prochain. | 1 2 3 4 5 6 |
| 25- Je trouve que certains joueurs ont une personnalité nuisible à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 26- Je me sens rejeté par les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 27- Mon équipe me permet de me perfectionner en. | 1 2 3 4 5 6 |
| 28- Je pense que l'équipe n'a pas de chance d'avoir du succès cette année. | 1 2 3 4 5 6 |
| 29- Lors des entraînements et des joutes, les autres membres de l'équipe se comportent différemment de moi. | 1 2 3 4 5 6 |
| 30- Je me sens bien avec les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 31- Je suis satisfait de la performance de l'équipe jusqu'à présent. | 1 2 3 4 5 6 |

Tableau A3 **Version finale du questionnaire pour mesurer la cohésion (31 items), forme féminine.**

## QUESTIONNAIRE SUR VOTRE EQUIPE

**Directives:**

- **Le questionnaire est anonyme et les réponses seront strictement confidentielles.**
- **On vous demande de coter un certain nombre d'items relatifs à votre équipe.**
- **Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés et ce, en répondant selon les cotes indiquées.**
- **Référez-vous à votre perception des faits depuis le début de la saison.**
- **Encerclez le chiffre correspondant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6.**

**Cotes:**

**1 = totalement faux**
**2 = faux**
**3 = légèrement faux**
4 = légèrement vrai
5 = vrai
6 = totalement vrai

**Il est important de répondre à toutes les questions.**

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 1- L'équipe travaille bien en général. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2- Les objectifs de l'équipe sont clairs et précis. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3- Les membres de mon équipe ne se parlent pas assez. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4- Je suis fière de faire partie de cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5- L'entraîneur devrait être plus démocrate dans ses prises de décisions (consulter davantage). | 1 2 3 4 5 6 |
| 6- Je ne suis pas satisfaite de la tâche qui m'est assignée dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7- Certaines joueuses influencent trop les décisions de l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8- Dans l'équipe, il y a des clans (sous-groupes). | 1 2 3 4 5 6 |
| 9- Avec cette équipe, j'ai le sentiment d'accomplir quelque chose d'important pour moi. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10- Je me suis fait de bonnes amies dans cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 11- Je considère que chaque joueuse reconnaît l'apport des autres joueuses à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12- Il y a des joueuses que je n'aime pas dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 13- L'entraîneur me fait confiance. | 1 2 3 4 5 6 |
| 14- Les joueuses ne s'encouragent pas suffisamment entre elles. | 1 2 3 4 5 6 |

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 15- Je suis motivée à produire une bonne performance personnelle dans mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16- Les joueuses entretiennent de bonnes relations entre eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17- Je pense que ma personnalité diffère beaucoup de celle des autres joueuses. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18- Je me sens un membre à part entière dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 19- Mon équipe ne m'aide pas à m'épanouir. | 1 2 3 4 5 6 |
| 20- Je m'entends mal avec mon entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21- L'entraîneur reconnaît le travail de chacune dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 22- Mes objectifs personnels et les objectifs de l'équipe sont très différents. | 1 2 3 4 5 6 |
| 23- J'ai du plaisir à jouer pour cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 24- Si c'était possible, j'aimerais encore jouer dans cette équipe la session prochaine. | 1 2 3 4 5 6 |
| 25- Je trouve que certaines joueuses ont une personnalité nuisible à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 26- Je me sens rejetée par les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 27- Mon équipe me permet de me perfectionner en. | 1 2 3 4 5 6 |
| 28- Je pense que l'équipe n'a pas de chance d'avoir du succès cette année. | 1 2 3 4 5 6 |
| 29- Lors des entraînements et des joutes, les autres membres de l'équipe se comportent différemment de moi. | 1 2 3 4 5 6 |
| 30- Je me sens bien avec les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 31- Je suis satisfaite de la performance de l'équipe jusqu'à présent. | 1 2 3 4 5 6 |

**Tableau A4 Forme abrégée du questionnaire pour mesurer la cohésion (21 items).**

## QUESTIONNAIRE SUR VOTRE EQUIPE

**Directives:**

- **Le questionnaire est anonyme et les réponses seront strictement confidentielles.**
- **On vous demande de coter un certain nombre d'items relatifs à votre équipe.**
- **Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés et ce, en répondant selon les cotes indiquées.**
- **Référez-vous à votre perception des faits depuis le début de la saison.**
- **Encerclez le chiffre correspondant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6.**

**Cotes:**

**1 = totalement faux**
**2 = faux**
**3 = légèrement faux**
**4 = légèrement vrai**
**5 = vrai**
**6 = totalement vrai**

**Il est important de répondre à toutes les questions.**

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 1- L'équipe travaille bien en général. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2- Les objectifs de l'équipe sont clairs et précis. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3- Je suis fière de faire partie de cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4- Avec cette équipe, j'ai le sentiment d'accomplir quelque chose d'important pour moi. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5- Je me suis fait de bonnes amies dans cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6- Je considère que chaque joueuse reconnait l'apport des autres joueuses à l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7- Il y a des joueuses que je n'aime pas dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8- L'entraîneur me fait confiance. | 1 2 3 4 5 6 |
| 9- Les joueuses ne s'encouragent pas suffisamment entre elles. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10- Je suis motivée à produire une bonne performance personnelle dans mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 11- Les joueuses entretiennent de bonnes relations entre elles. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12- Je me sens un membre à part entière dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 13- Mon équipe ne m'aide pas à m'épanouir. | 1 2 3 4 5 6 |
| 14- L'entraîneur reconnaît le travail de chacune dans l'équipe. | 1 2 3 4 5 6 |

| Items | Totalement faux / Totalement vrai |
|---|---|
| 15- Mes objectifs personnels et les objectifs de l'équipe sont très différents. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16- J'ai du plaisir à jouer pour cette équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17- Si c'était possible, j'aimerais encore jouer dans cette équipe la session prochaine. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18- Mon équipe me permet de me perfectionner en _____ | 1 2 3 4 5 6 |
| 19- Je pense que l'équipe n'a pas de chance d'avoir du succès cette année. | 1 2 3 4 5 6 |
| 20- Je me sens bien avec les membres de mon équipe. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21- Je suis satisfaite de la performance de l'équipe jusqu'à présent. | 1 2 3 4 5 6 |

# RÉFÉRENCES

Alderman, R. B., & Wood, N. L. (1976). **An analysis of incentive motivation in young canadian athletes. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1,** 169-176.

American Psychological Association. (1966). **Standards for educational and psychological tests and manuals.** Washington: American Psychological Association.

Arnold, G. E. & Straub, W. F. (1972). **Personality and groupe cohesiveness as determinants of success among interscholastic basketball teams. In** I. D. Williams & L. M. Wankel (Eds.), **Proceedings of the Fourth Canadian Psycho-Motor Learning and Sports Psychology Symposium.** Ottawa: Department of National Health and Welfare.

Bakeman, R., & Helmreich, R. (1975). Cohesiveness and performance: Covariation and causality in an underseas environment. **Journal of Experimental Social Psychology, 11,** 478-489.

Ball, J. R., & Carron, A. V. (1976). The influence of team cohesion and participation motivation upon performance success in intercollegiate ice hockey. **Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1,** 272-275.

Bass, B. M. (1962). **The orientation inventory.** Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Bavalas, A. (1968). Communication patterns in task-oriented groups. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), **Group Dynamics.** New York: Harper and Row.

Bertrand, R. (1986). **L'analyse statistique des données.** Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bird, A. M. (1977). Development of a model for predicting team performance. **Research Quarterley, 48,** 24-32.

Bovard, E. W. (1986). Interaction and attraction to the group. **Human Relations, 9,** 481-489.

**Burwen, L.S., & Campbell, D. T. (1957). The generality of attitudes toward authority and nonauthority figures. Journal of Abnormal and Social Psychology, 54, 24-31.**

**Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin, 56, 81-105.**

**Carron, A. V. (1981). La cohésion. Nouveautés en science de l'entrainement, (pp. 10-12, 49).**

Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. **Journal of Sport Psychology, 4,** (2), 123-138.

Carron, A. V., & Chelladurai, P. (1978). Psychological factors and athletic success: an analysis of coach-athlete inter-personal behavior. **Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3** (1), 43-50.

Cartwright, D. (1968). The nature of groupe cohesiveness. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), **Group dynamics: research and theory.** New York: Harper and Row.

Chelladurai, P. (1981). Group cohesiveness, leadership and athletic performance. **CAHPER Journal,** may-june, 15-21.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests. **Psychometrika, 16,** 297-334.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. **Psychological Bulletin, 52,** 281-302.

Cruchon, G. (1966). **Psychologie pédagogique: les transformations de l'enfance.** Mulhouse: Salvator.

DeLandsheere, G. (1979). **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.** Paris: Presses universitaires de France.

Deutsch, M. (1968). **The effects of cooperation and competition upon group process**. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), **Group dynamics**. New York: Harper and Row.

Dittes, J. E. (1959). **Attractiveness of group as a function of self-esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59**, 77-82.

Donnelly, P., Carron, A. V., & Chelladurai, P. (1978). **Group cohesion and sport**. Ottawa: C.A.H.P.E.R.

Dufresne, R. (1975). **Guide d'élaboration d'un questionnaire pour une évaluation sommaire de cours**. Université Laval, services pédagogiques, Québec.

Dufresne, R. (1975). **Guide d'élaboration d'un questionnaire pour une évaluation sommaire de cours**. Université Laval, Québec.

du Toit, P. P., & Scholtz, G. J. L. (1980). Team cohesiveness and success in rugby. In V. Simri, **Art and Science of Coaching: Proceeding of International Seminar**. Metanya Israel: Wingate Institue for physical Education and Sport.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. **Human Relations, 7**, 117-140.

Festinger, L. (1968). Informal social communication. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), **Group dynamics: Research and theory**. New York: Harper and Row.

Festinger, L., & Kelley, H. (1951). **Changing attitudes through social contact**. Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics.

Fisher, R. A. (1954). **Statistical methods for research workers**. London: Oliver and Boyd.

Fleiss, J. L. (1973). **Statistical methods for rates and proportions**. New York: John Wiley & Sons.

**Fortier, M., Le Bossé, Y., & Salamé, R. (1987). Analyse des propriétés psychométriques de la version francophone du Personality Research Form. Rapport de recherche, École de psychologie de l'Université Laval, Québec.**

**Gill, D. L. (1977). Cohesiveness and performance in sport groups. Exercise and Sport Sciences Review, 5,** 131-155.

**Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1984). Statistical method in education and psychology.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

**Gross, E. (1956). Symbiosis and consensus in small groups. American Sociological Review, 21,** 174-179.

Gross, N., & Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. **American Journal of Sociology, 57,** 533-546.

Gruber, J. J., & Gray, G. R. (1981). Factor patterns of variables influencing cohesiveness at various levels of basketball competition. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 51,** 119-130.

Harman, H. H. (1976). **Modern factor analysis.** Chicago: The University of Chicago Press.

Heider, F. (1969). **The psychology of interpersonal relations.** New York: Wiley.

Homans, G. (1950). **The human Group.** New York: Harcourt.

Horwitz, M. (1968). The recall of interrupted group tasks: An experimental study of individual motivation in relation to group goals. In D. Cartwright & A. Zander, **Group dynamics: Research and theory.** New York: Harper & Row Publishers.

Indik, B. P. (1965). Organisation size and member participation: Some empirical tests of alternative explanations. **Human Relations, 18,** 339-350.

Iso-Ahola, S. (1976). **Motivational effects of outcome feedback on motor performance. Journal of Motor Behavior, 8 (4), 267-275.**

**Jackson, D. N. (1967). Manual for the personality research form. Goshen, N. Y.: Research Psychologist Press.**

**Jackson, D. N. (1971). The dynamics of structured personnality tests: Psychological Review, 78, 229-248.**

**Johnson, L. V., & Bany, M. A. (1971). Dynamique des groupes et éducation. Paris: Dunod.**

Johnson, L. V., & Bany, M. A. (1974). **Conduite et animation de la classe.** Paris: Dunod.

Jolicoeur, L. (1986). **Élaboration et validation d'une grille d'analyse de la cohésion dans les équipes sportives.** Thèse de maîtrise, Université Laval, département de mesure et évaluation, Québec.

Kelley, H. H. (1951). Communication in experimentally created hierarchies. **Human Relations, 4,** 39-56.

Kenyon, G. (1968). **Values held for physical activity by selected urban secondary school students in Canada, Australia, England and the United States.** U. S. Office of Education Contract, S-376, University of Wisconsin.

Kerlinger, F. N. (1973). **Foundations of behavioral research.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Klein, M., & Christiansen, G. (1969). Group composition, group structure and group effectiveness of basket-ball teams. In J. W. Loy & G. S. Kenyon (Eds.), **Sport, culture and society.** New York: Macmillan.

Laforge, H. (1981). **Analyse multivariée.** Montréal: Éditions Études vivantes.

Landers, D. M., & Crum, T. F. (1971). **The effect of team success and formal structure on interpersonal relations and cohesiveness of base-ball teams. International Journal of Sport Psychology, 2,** 88-96.

Landers, D. M., & Luschen, G. (1974). **Team performance outcome and cohesiveness of competitive co-acting groups. International Review of Sport Sociology, 2,** 57-69.

Landers, D. M. Wilkinson, M. O., Hatfield, B. D., & Barber, H. (1982). **Causality and cohesion-performance relationship. Journal of Sport Psychology, 4** (2), 170-183.

Lasnier, F. (1980). **Psychologie et animation des équipes sportives.** Document inédit, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy.

Lasnier, F. (1983). Développer la cohésion. **La Revue de l'Entraîneur,** avril-juin, 25-27.

Lasnier, F. (1986). **Élaboration et validation d'un questionnaire pour mesurer la cohésion dans les équipes sportives.** Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Lasnier, F., & Villeneuve, E. (1983). **Processus de groupe dans les classes de sports collectifs.** Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Lenk, H. (1968). Surrender of defensive and value layers in the case of top-class under socio-dramatic simulated stress. **International Review of Sport Sociology, 3,** 137-148.

Lippitt, R., & White, R. K. (1958). An experimental study of leadership and group life. In E. Maccoby, T. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), **Reading in social psychology.** New York: Henry Bolt and Company.

Martens, R. (1984). **Communication personnelle avec l'auteur au sujet du Sport cohesiveness questionnaire,** décembre 1984.

Martens, R., & Landers, D., & Loy, J. (1972). **Sport Cohesiveness questionnaire.** Washington: A.A.H.P.E.R. Publications.

Martens, R., & Peterson, J. A. (1971). Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. **International Review of Sport Sociology, 6,** 49-61.

Martens, R., & Peterson, J. A. (1976). Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. In A. G. Fisher (Ed.), **Psychology of sport.** Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Maslow, A. (1943). Dynamics of personality organization. **Psychological Review, 50,** 514-539.

Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality.** New York: Harper.

McGrath, J. E. (1962). The influence of interpersonal relations on adjustment and effectiveness in rifle teams. **Journal of Abnormal and Social Psychology, 65,** 365-375.

Melnick, M. J., & Chemers, M. M. (1974). Effects of group social structure on the success of basket-ball teams, **Research Quarterly, 45,** 1-8.

Myers, A. (1962). Team competition, success and the adjustment of group members. **Journal of Abnormal and Social Psychology, 65,** 325-332.

Newcomb, T. M. (1961). **The acquaintance process.** New York: Holt Rinehart and Winston.

Nixon, H. L. (1977). Cohesiveness and team success: A theoretical reformulation. **Review of Sport and Leisure, 2,** 36-57.

Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric theory.** New York: McGraw-Hill Book.

Origlia, D., & Ouillon, H. (1965). **L'adolescent.** Paris: E.S.F.

Paquette, C. (1971). **Techniques sociométriques et pratique pédagogique.** Montréal: Groupe de recherche en enseignement individualisé.

**Parmelee, P., & Werner, C. (1979). Similarity of activity preferences amorg friends: these who play together stay together. Social Psychology Quarterly, 42,** 62-66.

**Richard, B. (1977). Psychologie des groupes.** Document inédit, **Université Laval, Québec.**

**Rife, F. (1979). Developing observation instruments for physical education. Physical Education, 36** (1), 35-38.

**Rioux, G., & Chappuis, R. (1967). L'équipe dans les sports collectifs. Paris:** Librairie J. Vrin.

Rioux, G., & Chappuis, R. (1976). **La cohésion de l'équipe.** Paris: Librairie J. Vrin.

Ruder, M. K., & Gill, D. L. (1982). Immediate effects of win-loss on perceptions of cohesion in intramural and intercollegiate volleyball teams. **Journal of Sport Psychology, 4** (3), 227-234.

Scott, W. A. (1965). **Values and organizations.** Chicago: Rand McNally.

Seashore, S. (1954). **Group cohesiveness in the industrial work group.** Ann Arbor: Institute for Social Research.

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S.W. (1977). **Les méthodes de recherche en sciences sociales.** Montréal: Les Editions H.R.W.

Shaw, M. E. (1968). Communication Networks. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology.** New York: Academic Press.

Sherif, M., & Sherif, C. (1953). **Groups in harmony and tension.** New York: Harper.

Steiner, I. D. (1972). **Group Process and Productivity.** New York: Academic Press.

Stogdill, R. M. (1972). Group productivity, drive and cohesiveness. **Organizational Behavior and Human performance, 8,** 26-43.

Tannenbaum, A. S., & Allport, F. H. (1956). **Personality structure and group structure: An interpretive study of their relationship through an event-structure hypothesis. Journal of Abnormal and Social Psychology, 53,** 272-280.

Thibault, J. W., & Kelley, H. H. (1959). **The social psychology of groups.** New York: Wiley.

Tukey, J. W. (1977). **Exploratory data analysis,** Reading: Addison-Wesley.

Vander Velden, L. (1971). **Relationships among member, team, an situational variables and basket-ball team success: A social - psychological inquiry.** Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin.

Weinberg, R. S., & Jackson, A. (1979). Competition and extrinsic rewards: Effect on intrinsic motivation and attribution. **Research Quarterly, 50** (3) 494-502.

Widmeyer, W. N. (1977). **When cohesiveness predicts performance outcome in sport.** Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois.

Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). **The measurement of cohesion in sport teams.** London, Ont.: Sports Dynamics.

Yaffé, M. (1974). The psychology of soccer. **New Society, 14,** Feb., 378-380.

Yulkelson, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegial basketball teams. **Journal of Sport Psychology, 6,** 103-177.

ISBN 2-9800504-6-6